



# La formación profesoral en alfabetización académica en la Universidad Simón Bolívar: Un estudio de las transformaciones en los sistemas de creencias, representaciones y saberes de unos profesores sobre escritura académica

Isabel María Martins Vieira

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



Facultad de Formación del Profesorado  
Departamento de Didáctica de La Lengua y La Literatura  
Programa del Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Bienio 2011 – 2013

Tesis para optar al título de Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura:

**LA FORMACIÓN PROFESORAL EN ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LA  
UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR: UN ESTUDIO DE LAS TRANSFORMACIONES  
EN LOS SISTEMAS DE CREENCIAS, REPRESENTACIONES Y SABERES DE UNOS  
PROFESORES SOBRE ESCRITURA ACADÉMICA**

Autora:  
Isabel María Martins Vieira

Director:  
Dr. Juli Palou Sangrà

Barcelona, 30 de septiembre de 2013.

Dedico este trabajo a Daniela, Gabriel y Santiago.

## Agradecimientos

La metáfora del viaje ha sido con frecuencia empleada para definir procesos importantes de realización personal. Sin duda es el recurso ideal para nombrar mi experiencia de formación en Barcelona durante estos últimos tres años.

Ha sido un viaje emocionante y completo. Y ha sido justamente así porque he tenido muy buenos acompañantes. A ellos quiero dar las gracias infinitamente:

- ∞ Al programa “Erasmus Mundus External Cooperation Window - Academic Network for International Mobility: Cuba, Chile, Ecuador, Venezuela and Europe Reaching for Excellence” de la Comisión Europea, por el patrocinio.
- ∞ Al director de la tesis, Dr. Juli Palou Sangrà, por sus aportes teóricos y por la generosidad de compartir conmigo sus conocimientos y experiencia como profesor e investigador. También, por su amabilidad, dedicación y paciencia para atender mis numerosas consultas y orientarme *des del primer dia i fins al últim. Mercès*.
- ∞ A todos mis profesores de la Facultad de Formación del Profesorado, y en particular, al Dr. Joan Perera, al Dr. Julià Font y al Dr. Miquel Robert por brindarme su apoyo en todas las gestiones académicas relacionadas con mi ingreso y permanencia en la UB.
- ∞ A Mireia Pérez Peitx por su amistad, y de manera especial, por su apoyo en la etapa de entrega de la tesis.
- ∞ A dos colaboradoras indispensables en la producción de este trabajo, a la Dr. Diana Ochoa y a la Dra. Carolina Gutiérrez Rivas; a mi querida Diana por el asesoramiento personal; y a Carolina por acompañarme en la traducción de muchos textos. Y también a la Dra. Marisol García Romero por su lectura crítica del capítulo dedicado al caso venezolano.
- ∞ A todos los participantes y colaboradores de la Universidad Simón Bolívar que hicieron posible la realización de los dos talleres que dicté en Caracas en 2011; y muy especialmente, a los tres profesores que estuvieron de acuerdo en compartir sus voces en este estudio.
- ∞ En distintos momentos de la travesía y por diferentes motivos, a mis amigas y amigos: Diana, Pedro y la pequeña Valentina; Claudia, Ricard y Patricia; Cristian y Sandra; Carmen América; Fraibet; Carmen Victoria; María Alejandra; y Alfons.
- ∞ A mis hermanos: a Ana por sus maravillosos reportajes caraqueños y por ir a visitarme al barri de Gràcia en diciembre de 2012; a Danilo por sus conversas vía Skype, tantas ayudas y su confianza de que todo iría bien; a Nuno por cuidar tanto a mi mami y a todos todo el tiempo; y a Cristina porque me dio grandes lecciones que nunca olvidaré y por sus oraciones de cada día.
- ∞ A mis padres por sus plegarias y porque siempre con mucho sacrificio lo han hecho todo mucho más sencillo para mí. A ellos sin duda les debo esta oportunidad y, por ello, también les dedico este trabajo.

## Índice de contenidos

<b>Introducción</b>	7
<b>Capítulo I: la escritura y su pedagogía en el nivel superior de enseñanza</b>	12
1. El enfoque teórico seleccionado	12
2. Aproximaciones a la escritura en el contexto universitario	14
3. Condiciones didácticas de la escritura en situación académica	16
3.1 Exigencias cognitivas	16
3.2 Asimetrías y tensiones	18
3.3 Desafíos educativos	21
4. La enseñanza de los géneros discursivos en el mundo anglosajón	23
4.1 Una panorámica	23
4.2 Tradiciones pedagógicas	24
4.2.1 El movimiento WAC	26
4.2.2 El movimiento ACLITS	29
4.2.3 Escuela australiana o Escuela de Sidney	30
<b>Capítulo II: teoría de la actividad socio-cultural y aprendizaje expansivo</b>	31
1. Relevancia	31
2. Antecedentes filosóficos	32
3. Tres generaciones de la teoría de la actividad socio-cultural y sus desarrollos posteriores	35
4. Perspectivas a futuro	43
5. El aprendizaje expansivo	44
5.1 Definición	44
5.2 Raíces teóricas	45
5.3 Modelo del ciclo expansivo del aprendizaje	47
6. Sobre la teoría de la actividad y la enseñanza de la escritura académica: tres estudios empíricos	52
<b>Capítulo III: la educación en lengua materna en el nivel superior de enseñanza en Venezuela</b>	54
1. Tradición pedagógica	54
2. Labor investigativa	55
3. Publicaciones, postgrados y eventos nacionales	59
4. Reflexiones en torno a la labor pedagógica y la investigativa	65
<b>Capítulo IV: el estudio empírico</b>	67
1. Objetivos y preguntas	67
2. Paradigma metodológico seleccionado	68
3. Presupuestos teóricos correlacionados con las opciones metodológicas	69
4. Sobre el pensamiento del profesor	71
5. Métodos empleados para la recogida de datos	73
5.1 Observación participante	74
5.2 Los textos reflexivos	75
5.3 Entrevistas grupales	76
6. Contexto de la investigación	77
7. Entrada en el escenario	78
8. La intervención didáctica realizada	78
9. Definición del corpus	80
10. Análisis e interpretación de datos	81
<b>Capítulo V: análisis de datos</b>	85
1. Corpus escrito: textos reflexivos escritos iniciales	85
1.1 Pedro	85
1.2 Homero	89
1.3 Margarita	93

2. Corpus escrito: textos reflexivos escritos finales	98
2.1 Pedro	98
2.2 Homero	101
2.3 Margarita	104
3. Análisis comparativo de los textos reflexivos escritos	107
3.1 Pedro	107
3.2 Homero	109
3.3 Margarita	110
4. Corpus oral: entrevistas grupales	111
4.1 Bloque 1 de la primera sesión de trabajo: inicio del taller	111
4.1.1 Secuencia 1: presentación personal de Isabel	111
4.1.2 Secuencia 2: presentación personal de Pedro	117
4.1.3 Secuencia 3: presentación personal de Margarita	122
4.1.4 Secuencia 5: presentación personal de Homero	128
4.2 Bloque 2 de la primera sesión de trabajo: entrevista grupal sobre escribir en la universidad	134
4.2.1 Secuencia 6: concepciones de Pedro y Margarita	134
4.2.2 Secuencia 7: el caso de Homero	148
4.2.3 Secuencia 8: Isabel como sujeto del sistema de actividad usebista	153
4.2.4 Secuencia 9: sobre los sujetos y objetos del sistema de actividad usebista	155
4.2.5 Secuencia 10: la alfabetización académica y debate sobre “no saben leer ni escribir”	159
4.2.6 Secuencia 11: propuesta formativa desde la perspectiva de la alfabetización académica	167
4.2.7 Secuencia 12: diálogo sobre las redes sociales	175
5. Síntesis interpretativa de la primera sesión	179
5.1 Puntos críticos	179
5.2 Potenciales transformaciones	187
6. Segunda sesión de trabajo	188
6.1 Secuencia 1: inicio de la sesión	188
6.2 Secuencia 2: diálogo con Pedro sobre la actividad 2 y su rol de tutor	190
6.3 Secuencia 4: síntesis de la sesión anterior y marco teórico sobre los géneros discursivos	202
6.4 Secuencia 5: discusión a partir del video “Historia de un cartel”	214
6.5 Secuencia 6: debate sobre ¿quién soy yo para enseñar a leer y a escribir si no soy profesor de lengua?	223
6.6 Secuencia 7: gestión del diálogo e intervención de Homero en el debate	235
6.7 Secuencia 8: intervención de Margarita en el debate	240
6.8 Secuencia 9: sobre los géneros discursivos orales	243
6.9 Secuencia 10: debate a partir del “decálogo” sobre escritura académica	248
6.10 Secuencia 11: ejemplo de práctica de alfabetización académica y cierre de la sesión	263
7. Síntesis interpretativa de la segunda sesión	269
7.1 Reiteraciones	269
7.2 Nuevos elementos	270
7.3 Potenciales transformaciones	271
8. Quinta sesión de trabajo	272
8.1 Secuencia 4: presentación de Homero	273
8.2 Secuencia 6: presentación de Margarita	306
9. Síntesis interpretativa de la quinta sesión de trabajo	336
9.1 ¿Qué tienen en común?	337
9.2 ¿Qué los diferencia?	338
10. Sexta sesión de trabajo: evaluación del taller	338
<b>Capítulo VI: resultados, discusión y conclusiones</b>	<b>377</b>
1. Resultados en cada caso	377
1.1 Pedro	378
1.2 Homero	382
1.3 Margarita	385
2. Discusión	388
3. Conclusiones	395
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>398</b>

## Índices de cuadros y figuras

### CUADROS

1	Perspectivas teóricas y sus objetos de estudio	12
2	Clases textuales y acciones sociales	14
3	Sistemas de actividad y diversidad de la producción escrita	15
4	Escuelas de mayor impacto en la pedagogía de los géneros discursivos	23
5	Áreas de la ESP	24
6	Niveles de aproximación de la ESP	26
7	Cuatro dimensiones de la co-configuración	51
8	Características del tipo de intervención del Laboratorio de cambio	52
9	Diferencias entre la intervención lineal y la intervención formativa	52
10	Cronología de la actividad docente durante el siglo XX en Venezuela	54
11	Revistas venezolanas de formación lingüística y/o literaria	60
12	Roles de la observación participante	74
13	Fases de la investigación	74
14	Programa definitivo del taller de alfabetización académica	80
15	Datos recogidos	81
16	Corpus seleccionado	81
17	Primer esquema para el análisis de datos	81
18	Características del discurso en interacción	82
19	Proceso seguido para el análisis del corpus escrito	83
20	Proceso seguido para el análisis del corpus oral	84

### FIGURAS

1	Modelo de Vygotsky de la acción mediada y su reformulación	35
2	Esquema de actividad, acciones y operaciones	37
3	Sistema de actividad humana	39
4	Dos sistemas de actividad interactuando	40
5	Tensiones generales inter e intra sistemas de actividad	40
6	Representación de Bedny de la teoría de la actividad	41
7	Armonización de los modelos de Bedny y Engeström	42
8	Nuevo modelo del proceso de actividad	42
9	Secuencia de acciones en un ciclo de aprendizaje expansivo	48

## INTRODUCCIÓN

*Thus the hand is not only the organ of labour, it is also the product of labour.*

Frederick Engels (1895-96)

*(...) no se puede avanzar en el conocimiento si no se dispone de las palabras necesarias para expresarlo y adquirirlo. No aprendizaje inerte de reglas de gramática sino de lenguaje vivo, hablado y escrito que con cada palabra nueva aumente el tamaño del mundo para cada hombre.*

Arturo Uslar Pietri (1986)

Las dos citas iniciales pertenecen a dos épocas y hombres muy distintos: la primera hace referencia al tipo de relación primordial que impulsa el progreso en cualquier área del quehacer humano; la segunda, contiene la visión de un destacado venezolano sobre la importancia del lenguaje como elemento potenciador del desarrollo de cada persona. Puestas a dialogar, estas premisas interpretan en gran medida el sentido de este trabajo.

Mi interés por el estudio del pensamiento del profesor sobre la escritura académica tiene como antecedente un hecho concreto de mi historia personal: mi incorporación al sistema universitario venezolano en 1999. Esta condición social de profesora novel me condujo dos años después a iniciar mi formación como investigadora sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje en la Universidad Autónoma de Barcelona. Mediante esta experiencia, con la que obtuve el Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura en 2004, pude someter mi propia actividad profesional a un intenso proceso de crítica y reflexión a partir de la apropiación de herramientas teóricas y metodológicas. Una de estas herramientas fue la línea de investigación sobre el pensamiento de los docentes desarrollada por el grupo PLURAL, Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas, de la Universidad de Barcelona. Esto me permitió nuevas posibilidades de agencia para contribuir con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza superior en mi país cuando ingresé como profesora-investigadora a la Universidad Simón Bolívar (Caracas, Venezuela) en 2005. Desde esta posición y gracias al apoyo económico de la Comisión Europea, pude continuar mi formación como investigadora en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona en el bienio 2011-2013. El trabajo que presento es el resultado de esta última etapa.

Esta investigación es un estudio de caso realizado en la Universidad Simón Bolívar (en adelante USB) y trata sobre las transformaciones en el pensamiento de unos profesores de diversas áreas profesionales (no



lingüísticas) sobre la escritura en situación académica y su pedagogía en el contexto de una actividad formativa realizada entre septiembre y diciembre del 2011. Para llevar adelante este estudio, adapté e integré dos herramientas teóricas: la teoría de la actividad y el aprendizaje expansivo (Engeström, 1987; Engeström y Sannino, 2010) y el pensamiento del profesor (Pozo, 1999; Cambra, 2000; Borg, 2003; Palou, 2008, 2010; Woods y Çakir, 2011). La primera propone una unidad de análisis total: la actividad humana, un proceso dinámico en donde unos sujetos comparten un mismo objeto/motivo para lograr un resultado, mediante diversas herramientas materiales y simbólicas en una comunidad determinada por la división del trabajo y reglas. En un sistema complejo, como el universitario, es frecuente que surjan tensiones por las contradicciones en y entre los distintos elementos constitutivos de la actividad. Frente a estas tensiones, los sujetos reaccionan de distintos modos, pero cuando mediante procesos de interacción que implican la negociación crean nuevas formas de actividad, resulta el aprendizaje expansivo. A este enfoque global de la actividad, consideré adecuado integrar la segunda teoría para aproximarnos al componente cognitivo de los sujetos mediante el análisis de la interacción comunicativa. La finalidad es entender las peculiaridades de su participación en la consecución del objeto de la actividad académica.

Al revisar las referencias sobre la educación lingüística en Venezuela en las últimas cuatro décadas del siglo XX, encontramos diversas voces que necesariamente hablan desde una parcela de dominio de la actividad que realizan. Por un lado, prominentes intelectuales alertan mediante publicaciones en medios impresos sobre el rol de las diversas instituciones de la sociedad venezolana, como la escuela y los medios masivos de comunicación, en el proceso de descomposición en el uso de la lengua castellana. Sobre las instituciones educativas son emblemáticas las afirmaciones de dos destacados escritores: Arturo Uslar Pietri (1906-2001) y Rafael Cadenas (1930). Para Uslar (1982, p. 127) en su artículo “Una educación muda” publicado por primera vez en “El Nacional” en 1974: “La educación venezolana no enseña a hablar, ni a escribir (...)”; para Cadenas (2009, p. 19) en su ensayo “La quiebra del lenguaje” (1984, primera edición): el venezolano “(...) ignora que la propia lengua puede y debe estudiarse a lo largo de la vida; para él es sólo una tediosa materia de los programas de la escuela y el bachillerato de la cual se siente al fin libre”. Ambos enunciados son complementarios en cuanto a su contenido, y similares por la tendencia a la generalización y el tono dramático de su denuncia. Sin duda, sintetizan la percepción negativa de la sociedad sobre el logro de uno de los fines educativos de las instituciones: unos no enseñan, y otros no saben qué y cómo aprenden la lengua castellana.

Por otro lado, refiriéndonos concretamente al nivel superior de enseñanza venezolano, encontramos a los profesores e investigadores vinculados a la formación lingüística. Estos actores sociales a partir de la años 70 se han ido especializando en sus campos disciplinares, muchos de ellos en programas de maestría y doctorado fuera del país gracias al respaldo de las instituciones educativas públicas. Con este conocimiento profesional abordan el tratamiento de la problemática que se les demanda desde la sociedad en dos acciones circunscritas básicamente a sus centros educativos, o incluso a sus propias cátedras: el diagnóstico de las fallas de los estudiantes y la intervención en la práctica en el aula (véase Serrón, 2004; Martins, 2004a; Arnáez, 2006; Serrano, 2011; Mostacero, 2012). Estas dos acciones son a la vez la respuesta a lo que constatan en sus ambientes de trabajo tanto en sus propios cursos como en los de sus colegas de otras áreas curriculares (véase Martins, 2004b): el hecho de que los estudiantes no respondan adecuadamente, o como ellos y la comunidad esperan, a los retos que la escritura en el ámbito universitario les propone, lo que afecta de manera negativa el rendimiento académico. En este punto es importante insistir en que las acciones de estos expertos en formación lingüística, en algunos casos en conjunción con la literaria, necesariamente están marcadas tanto por el enfoque disciplinar que define su pensamiento y actuaciones, como también por las limitaciones y oportunidades relacionadas con las reglas, comunidad y división del trabajo de sus propios sistemas de actividad. En consecuencia, la producción nacional en materia de investigación teórica y aplicada se ha considerado dispersa y debe ser evaluada (Serrón, 2003); además, se trata de experiencias recientes, individuales y aisladas, y en su mayoría, sin apoyo ni compromiso institucional (Mostacero, 2012).

En definitiva, aunque por más de medio siglo diversos actores de la sociedad venezolana se hayan ocupado de la enseñanza de la lengua materna, bien sea para denunciar sus problemas, o bien para explicarlos y ofrecer ayudas diversas, esto no ha derivado en el logro de los fines educativos que esta comunidad comparte respecto al dominio de las competencias de esta herramienta simbólica esencial en la sociedad. Pienso que una de las causas de este perturbador panorama, que también se evidencia en la USB (véase Páez 1988, 1990 y Barrera, 1990a, 1990b, 1996, 1997 citados por Barrera y Fraca, 1999 y Barrera y Fraca, 2002), es la falta de diálogo de las instancias universitarias sobre este objeto compartido, en particular, entre dos sistemas académicos: el de los expertos en la lengua y su enseñanza, y los docentes especialistas en otras áreas del conocimiento. De hecho, en el período de análisis considerado son prácticamente existentes las referencias a este segundo grupo de actores sociales. De este modo, surge la necesidad de avanzar en la búsqueda de nuevos caminos para abordar el problema.

Un elemento clave para reflexionar es que la lengua, como herramienta que se concreta en usos específicos en contextos particulares mediante los géneros discursivos, tiene significados y valores distintos para los profesores y/o investigadores porque sus propias historias lingüísticas son únicas. Y esto último es debido, entre otros aspectos, a la formación escolar y universitaria que lleva a los sujetos a la afiliación a un campo especializado del saber y a construir una experiencia profesional donde las prácticas discursivas tienen un papel relevante. Así, las posibilidades de actuación de cada uno en sus cursos universitarios están condicionadas por sus propias historias. Por ello, es natural que cuando se refieren a la lengua escrita y cómo esta debe enseñarse y aprenderse en un contexto particular, bien sea el académico, científico o disciplinar, o profesional, sus percepciones sean distintas en diversos grados.

En el contexto nacional son escasos los trabajos sobre la lengua escrita en situación académica que adopten el estudio de caso para profundizar sobre el pensamiento de profesores-investigadores universitarios de áreas del conocimiento distintas a las de las ciencias del lenguaje y la didáctica de la lengua (véase Martins, 2004b; Zambrano, 2009; Castillo, 2012). Asimismo, no es frecuente que este público tenga posibilidades de formarse sobre cómo manejar la lengua escrita con sus estudiantes tomando en cuenta los conocimientos y procesos involucrados de acuerdo a los géneros discursivos de una determinada esfera de la actividad. Y este conocimiento es, sin duda, un aspecto importante, porque el discurso escrito es una herramienta imprescindible para la formación de cualquier universitario, ya que en el ámbito de las profesiones *todo pasa por lo escrito* (Lerat, 1997). Por ello, me propuse llevar a cabo una investigación en la USB para explorar durante una actividad formativa de desarrollo profesoral sobre alfabetización académica, el pensamiento de un grupo de profesores que pertenecen a disciplinas y/o profesiones (distintas a las lingüísticas) quienes comparten el interés y la necesidad de mejorar sus competencias como docentes aplicando a las actividades de aula y de evaluación la escritura como herramienta desde la perspectiva de la alfabetización académica. Mi objetivo en este estudio fue aproximarme a sus sistemas de creencias, representaciones y saberes (en adelante CRS) (Cambra, 2000) sobre la lengua escrita en situación académica, para interpretarlos mediante el diálogo reflexivo en sesiones de trabajo ad hoc desde mi área de conocimiento y a partir de mi experiencia como profesora e investigadora del Departamento de Lengua y Literatura en la USB. En este sentido, me interesa hacer visibles el pensamiento de los profesores de diversas áreas del conocimiento para incorporar sus “voces” (Bajtín, 1989) como materia prima al intensivo y vigente debate sobre la enseñanza de la lengua materna en las instituciones educativas venezolanas, con la finalidad de describir en profundidad cuáles son los

obstáculos y posibilidades en un futuro próximo para llevar a cabo la alfabetización académica a modo de políticas institucionales. Desearía que este estudio sirviera como marco de conocimiento previo para planificar acciones que deriven en un futuro en políticas de formación lingüística para profesores y estudiantes de la USB.

Este trabajo se ha estructurado en seis capítulos, los tres primeros son de tipo referencial; y los tres restantes reportan el diseño del estudio de caso, el análisis de resultados y las reflexiones finales. El contenido de cada capítulo lo menciono a continuación. El primer capítulo trata sobre la escritura en el nivel superior de enseñanza y su pedagogía: diversas aproximaciones, condiciones didácticas, retos educativos y los principales movimientos educativos del mundo anglosajón. El segundo capítulo constituye un breve marco de referencia sobre la teoría de la actividad y el aprendizaje expansivo: describe los antecedentes y las líneas maestras de este desarrollo de la teoría posvygotskiana. El tercer capítulo está dedicado al contexto venezolano, específicamente, describe las actividades pedagógicas e investigativas relacionadas con la lengua escrita y su enseñanza en el nivel superior de enseñanza; también se recogen los principales puntos críticos y desafíos desde la perspectiva de algunos de sus investigadores más destacados. El cuarto capítulo contiene el diseño del estudio empírico: los objetivos y preguntas, opción metodológica seleccionada, métodos para la recogida de datos, definición del corpora y tipo de análisis. El quinto capítulo corresponde al análisis de los datos: los textos reflexivos escritos y el corpus oral, recogido en las sesiones de trabajo del taller; y el sexto incluye los resultados, discusión y conclusiones.

## CAPÍTULO I

### LA ESCRITURA Y SU PEDAGOGÍA EN EL NIVEL SUPERIOR DE ENSEÑANZA

#### 1. El enfoque teórico seleccionado

En un trabajo sobre el lenguaje como actividad humana, Bernárdez (2011) insiste en que el problema de todo estudio lingüístico es la diversidad que se traduce en complejidad y señala que lo más conveniente es fijarnos en la práctica o la actividad del hablante para intentar averiguar mediante las herramientas necesarias los caminos que sigue. Desde mediados de los años 80 del siglo pasado, se han publicado trabajos sobre los usos de la lengua en los ámbitos de las disciplinas y de las profesiones, ambos presentes en el contexto académico. Las investigaciones se centran en distintos niveles de análisis de acuerdo con los tipos de objetos que abordan. Siguiendo a López Ferrero (2002) en el cuadro 1 se resumen las principales perspectivas y los aspectos en los que han centrado sus análisis:

<b>Lingüístico</b>	Registros específicos o tecnolectos Niveles: léxico, morfológico y sintáctico
<b>Textual</b>	Partes prototípicas Relaciones retóricas a nivel supraoracional
<b>Retórico</b>	Desafíos retóricos: habilidades conceptuales y procedimentales para la comprensión y producción de textos
<b>Pragmático y sociocognitivo</b>	Diversidad discursiva o heterogeneidad de tipos de texto dentro de cada ámbito profesional

**Cuadro 1: perspectivas teóricas y sus objetos de estudio**

Las investigaciones sobre los discursos que se construyen en contextos específicos, como el académico-científico y los profesionales, han sido abordadas desde muy distintos enfoques. Tal variedad evidencia la complejidad de la escritura académica como objeto de estudio. Considerando las referencias citadas por tres autores: Paltridge (1997), López Ferrero (2005) y Parodi (2005a, 2005b, 2008), puede configurarse un muestrario bibliográfico como el siguiente: lo lingüístico (Kocourek, 1982; Lérat, 1990; Cabré; 1992); retórico (Trimble, 1985; Swales, 1990; Geisler, 1994; McDonald, 1994); pragmático y sociocognitivo (Bathia, 1993; Berkenkotter y Huckin, 1995; Gunnarsson et al., 1997; Hyland, 2000; Trosborg, 2000; Parodi, 2003, 2005, 2007); Nueva retórica (Freedman y Medway, 1994; Bazerman, 1994, 2008, 2007a, 2008a; Russell, 1990, 1997); semiodiscursivo (Charaudeau, 2004); teoría sistémica del género (Halliday, 1978; Halliday y Hasan, 1989; Christie, 1984; Martin, 1984; Martin, 1992; Martin y Rose, 2008); análisis del discurso (Van Dijk, 1997, 2002, 2008); y perspectiva comunicativa alemana (Heinemann, 2000; Heinemann y Viehweger, 1991).

Dada la variedad y obligatoria parcialidad de los estudios especializados, es necesario tomar una decisión acerca de la aproximación teórica más pertinente y ventajosa en este trabajo cuyo ámbito temático es la didáctica de la lengua materna en el nivel superior de enseñanza. Como opción teórica sobre el lenguaje,

emplearé la noción de géneros discursivos definidos por Bajtín (1989) como los tipos de enunciados relativamente estables que se han producido a partir de un ámbito específico de uso de la lengua. Estos configuran una flexible gramática que se elabora en las esferas de uso a las que unos hablantes pertenecen, y con las que el aprendiz en contextos formativos ha de familiarizarse a fin de poder comunicarse y actuar en diferentes contextos. Mediante el conocimiento de esta gramática, los hablantes tienen la posibilidad de participar en las interacciones comunicativas para lograr diversos objetivos de acuerdo a lo que quieran y/o puedan hacer como estudiantes, profesionales y ciudadanos en los distintos sistemas de actividad donde estén involucrados.

Asimismo, al referirme a la pedagogía de la escritura en situación académica emplearé como marco conceptual las teorías de los sistemas de géneros discursivos de Bazerman (1994) y Russell (1997), quienes partiendo de la teoría cultural de la actividad histórica se han dedicado a entender el trabajo profesional y su relación con la educación (Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009). En la investigación y pedagogía de los géneros discursivos académicos, el enfoque sociocultural adopta una perspectiva más etnográfica e interdisciplinaria que sin negar la importancia del código y de los procesos mentales implicados destaca la relevancia de los factores contextuales: la comunidad de hablantes, su retórica particular, la organización social, las identidades de los sujetos participantes y los roles de los interlocutores, entre otros (Morales y Cassany, 2008). Así, sigo a Bazerman (1997) en su definición de los géneros discursivos, quien los describe del siguiente modo:

Los géneros no son solo formas. Los géneros son formas de vida y maneras de ser. Ellos son marcos de acción social. Ellos son entornos para el aprendizaje. Son lugares en los que se construye el significado. Los géneros forman nuestros pensamientos y la comunicación por la que nos relacionamos. Los géneros son los lugares conocidos para crear la acción comunicativa de unos con otros de modo inteligible y son las guías que utilizamos para explorar lo desconocido (p. 19).

Desde la perspectiva de la Nueva Retórica, Bazerman (1994) ubica leer y escribir como las acciones tipificadas construidas en sistemas de la actividad complejos. Según este autor, en la medida en que conocemos y nos involucrados con este conjunto de géneros discursivos, podemos compartir de manera más precisa sus significados y sus relaciones funcionales. Desde su punto de vista, mediante el uso de estos textos tipificados somos capaces de hacer avanzar nuestros propios intereses y dar forma a nuestros significados en relación con los sistemas sociales complejos, así como somos capaces conferir valor y resultado a las declaraciones de los demás. Para ilustrar su definición este autor apunta que los sistemas de géneros son como una “máquina” de la sociedad en la que los géneros discursivos forman “palancas”

importantes. Tales “palancas” debemos poder reconocerlas, usarlas y construirlas cercanas a las de su tipo con el fin de crear la acción social consecuente. Y agrega que esta “máquina” sólo se queda trabajando en la medida en que participamos en ella y hacemos nuestras vidas a través de sus géneros, precisamente porque los géneros nos permiten crear significados en los sistemas articulados y altamente desarrollados de la sociedad.

## 2. Aproximaciones a la escritura en el contexto universitario

Actualmente la etiqueta “discursos profesionales” se emplea referirse al análisis de dos tipos de discursos: los que vehiculan los conocimientos de especialidad y los que se crean en el ejercicio de un oficio (López Ferrero, 2002, p. 196). Tomando en consideración las habilidades para la comprensión y producción de esta variedad de discursos, los expertos deben dominar un conjunto de conceptos para aplicarlos en la solución de problemas en casos específicos, y también deben manejar un conjunto de conocimientos de tipo retórico que incluyen la presentación de un razonamiento y una solución a un problema específico dentro de su ámbito (Geiser, 1994, citado por López Ferrero, 2002, p. 201).

De este modo, el proceso de composición de textos escritos en el ámbito universitario implica el dominio de múltiples operaciones, tales como: interpretar de manera crítica la información; integrar la información obtenida en diferentes fuentes; crear información; proponer nuevos enfoques sobre aspectos teóricos precedentes y justificarlos con argumentos; validar teorías con investigaciones empíricas; refutar teorías con nuevos datos o nuevas interpretaciones de otros existentes; llenar lagunas en la explicación de fenómenos (Grabe y Kaplan, 1998, citado por Cubo de Severino y Castro, 2007, p. 15). Por otra parte, si atendemos a los productos escritos, sabemos que en el sistema de actividad universitario circula un importante conjunto de tipos de texto (véase Lerat, 1997). Cubo de Severino y Castro (2007, p. 16) proponen una clasificación de las familias de géneros de Martin (2003) sobre las clases textuales académico-científicos de acuerdo con las acciones sociales que involucran. El siguiente cuadro presento una versión de esta clasificación:

<b>Clases textuales académico-científicos</b>	<b>Acción social</b>
Manual, guía de estudio y documento de trabajo	Estudio de disciplinas
Artículo científico, “abstract” o resumen, ponencia, póster, reseña y conferencia	Difusión en ámbitos académicos-científicos
Monografía, tesina y tesis	Control de resultados de investigación
Proyecto de investigación e informe	Control y/o aval de investigadores o expertos

**Cuadro 2: Clases textuales y acciones sociales**

Por su parte, Camps y Castelló (2013) señalan que si se piensa en organizar con fines educativos los géneros discursivos que circulan en la universidad, las clasificaciones realizadas hasta los momentos son valiosas, pero resultan hasta cierto punto dispersas. El criterio de la funcionalidad empleado para esta tarea sin duda es necesario, pero no deja de ser problemático porque en el contexto universitario entran en juego sistemas y subsistemas de actividad que implican funciones diversas necesariamente vinculadas con los elementos de estos contextos: sus sujetos, reglas y división del trabajo. En muchos casos, la participación en uno o más de estos entornos genera tensiones tanto para los estudiantes como para los profesores-investigadores porque las motivaciones y objetos de los sujetos en la actividad académica son diversos y cambiantes. De esta manera, un mismo sujeto en su actividad del día a día puede cumplir simultáneamente diferentes roles discursivos dependiendo de la práctica en la que se involucre. La clasificación de Linell sobre la relaciones de los actores sociales de los discursos profesionales, a saber: el intraprofesional, interprofesional y profesional-lego (1998, citada por López Ferrero, 2002) resulta útil para visualizar la variedad de tipos de discursos que coinciden en el ámbito universitario. En el siguiente cuadro adapto la mencionada categorización de Linell y la propuesta de Camps y Castelló (2013) sobre los sistemas de actividad que conviven en el contexto universitario, en un esfuerzo por ilustrar la diversidad de la producción escrita:

<b>Sistema de actividad en el contexto universitario</b>	<b>Roles discursivos de los actores académicos</b>	<b>Funcionalidad</b>	<b>Relaciones en la interacción</b>	<b>Ejemplos de géneros discursivos</b>
Científico y/o los de las profesiones	Investigador Tutor Árbitro Jurado	Abarcan la actividad investigativa y los quehaceres de las distintas profesiones	Intraprofesional Profesional-lego	Artículos de revistas científicas y profesionales Informes
Enseñanza y aprendizaje	Profesor y estudiantes Gerente o administrador	Centrado en la función epistémica de la lectoescritura, o en la función transmisión y/o acopio de información	Profesional-lego Intraprofesional	Apuntes Metatextos científicos y profesionales Planes de estudio Programas de cátedra
Social	Profesor y estudiantes Gerente o administrador Investigador Tutor Árbitro Jurado	Para mantener las relaciones de acuerdo con las finalidades empáticas, afectivas y organizativas	Profesional-lego Interprofesional	Emails Anuncios Planes de reuniones Actas



<b>Sistema de actividad en el contexto universitario</b>	<b>Roles discursivos de los actores académicos</b>	<b>Funcionalidad</b>	<b>Relaciones en la interacción</b>	<b>Ejemplos de géneros discursivos</b>
Académico	Investigador experto Tutor/director Jurado Investigador novel Pasante	Iniciación a la actividad investigativa, o a la vida profesional	Profesional-lego Intraprofesional	Tesis doctorales Proyectos de final de carrera Informe de pasantías

**Cuadro 3: Sistemas de actividad y diversidad de la producción escrita**

### **3. Condiciones didácticas de la escritura en situación académica**

#### **3.1 Exigencias cognitivas**

Una de las funciones principales y de mayor interés para los investigadores de la didáctica de la lengua materna, en especial en el nivel universitario, es la función epistémica de la composición escrita, descrita por Wells (1987, citado por Solé y Mateos, 2007, p. 20) como el nivel más elaborado de alfabetización vinculado a la capacidad de utilizar la lectura y la escritura como una herramienta de pensamiento, más allá de la acumulación de la información, porque permite transformarla en conocimiento. Los antecedentes sobre este aspecto de la escritura están en las reflexiones de Vygotski sobre lenguaje interiorizado y su relación con el lenguaje escrito, así como en diversos estudios posteriores entre los que se encuentran: Emig, 1977; Olson, 1977; Applebee, 1984; Flower y Hayes, 1981a; Bereiter y Scardamalia, 1987; John-Steiner, 1990; y Camps, 1997 (citados por Miras, 2000, p. 67-74). Por su parte, Cassany y Castelló (1997, p. 6) analizan el componente cognitivo vinculado a los textos académicos y destacan que estos textos están pensados para cumplir una serie de funciones relacionadas con el aprendizaje que facilitan la comprensión y la personalización de la información que es objeto de estudio; en otras palabras, se concretan diversas demandas retóricas en el ámbito académico como: criticar, adoptar un determinado punto de vista y argumentar, que exigen a los aprendices activar unas habilidades cognitivas para seleccionar, extraer y modificar datos de la estructura de conocimientos ya existente para que se ajusten a nuevos objetivos comunicativos.

Desde el ámbito de la pedagogía universitaria, Carlino (2003, p. 410) apunta tres actividades intelectuales relacionadas con la lectoescritura que se suelen exigir a los alumnos que contrastan con las demandadas en los niveles previos de enseñanza, a saber: 1) encontrar información por sí mismos; 2) analizar y aplicar el conocimiento; y 3) entender que acerca de un mismo fenómeno se proponen distintas perspectivas, ya

que el conocimiento tiene autores e historia. En otra publicación esta autora señala que al escribir un texto académico, tanto profesores como estudiantes, nos vemos enfrentados a dos retos: 1) en función de nuestro propósito de escritura, reconstruir el conocimiento leído en la bibliografía consultada; y 2) considerar las convenciones analíticas y discursivas de la disciplina en la que producimos un determinado texto (Carlino, 2004, p. 10).

Como señala Parodi (2008, p. 41), el espacio académico de formación actúa como una guía conductora inicial, ofreciendo un repertorio de géneros que se constituyen maneras de acceder al conocimiento (al saber) y a las prácticas especializadas escritas (al hacer). Sobre este hacer, desde finales de los años 90 en Cataluña, Monserrat Castelló ha publicado diversos trabajos. Su grupo de investigación: el SINTE-Lest, de la Facultad de Psicología Blanquerna de la Universidad Ramon Llull, desarrolla varios proyectos relacionados con el proceso de regulación de la escritura, en particular sobre tres aspectos: los factores emocionales, sociales y cognitivos en el proceso de escritura de textos académicos; la escritura académica de los estudiantes estratégicos y los sentimientos que asocian con ella; y las estrategias que utilizan los escritores para que su voz sea visible en el texto. Castelló (2008) presenta como hipótesis de trabajo el modelo explicativo de los procesos de regulación de la escritura donde se contemplan tres variables: 1) representación de la situación comunicativa que incluye la conceptualización de la escritura, características atribuidas a la tarea, objetivos personales, expectativas e identidad; 2) los distintos tipos de conocimientos de que disponen los estudiantes como: el tema, proceso de composición escrita y las estrategias necesarias para su gestión; 3) el texto nuevo y los que lo acompañan. Esta autora destaca la relación entre la evolución de las representaciones de los estudiantes universitarios sobre la escritura y la consecución de un nivel mayor de experticia como escritores. En este sentido, avanza algunas conclusiones sobre el cambio en las concepciones de los procesos de composición escrita de un grupo de estudiantes de doctorado: 1) los estudiantes experimentaron mayor ansiedad cuanto menor era su consciencia del proceso seguido; 2) un bajo nivel de consciencia de los procesos implicados en la escritura dificulta la elaboración de objetivos explícitos de escritura y la incorporación de nuevas estrategias de regulación y gestión; 3) el aumento de la consciencia sobre el proceso permite incrementar el uso de procedimientos de planificación y revisión, así como elaborar textos de mejor calidad; 4) se modifican las concepciones de la escritura centradas en el contenido o en los aspectos formales por aquellas centradas en la función epistémica de la escritura; y 5) aparece la voz propia a lo largo del proceso de composición y los intentos de que esta voz aparezca en el texto (Castelló, 2008, p. 78-80).

### 3.2 Asimetrías y tensiones

Como señala Pozo (2002), acerca de las nociones implícitas de los docentes sobre la actuación de los estudiantes, en el conocimiento cotidiano existe una tendencia a interpretar el mundo en términos de estados, pero también puede hacerse en términos de procesos, o de sistemas. Siguiendo a Parodi (2008, p. 40), los géneros académicos y profesionales se distribuyen a través de un conjunto de textos que se organizan a través de un *continuum* en el que se van secuenciando desde los textos generales escolares hacia los especializados; de este modo, un sujeto en su recorrido dentro del sistema educativo debería estar expuesto a una serie de interacciones para llegar a construir el dominio discursivo en diversos ámbitos y esto implica verse enfrentado a un proceso progresivo y permanente de alfabetización. Sin embargo, como apunta Mateos (2009, p. 111), tradicionalmente la alfabetización se ha identificado sobre todo con los dominios de los sistemas de codificación del lenguaje escrito que debe alcanzarse en los primeros años de escolarización. Desde esta concepción, una vez alcanzada la competencia para reconocer las palabras escritas, la lectura se convierte en un procedimiento general y universal aplicable a la adquisición del conocimiento de cualquier ámbito y contexto (véase Ferreiro, 1997). Sobre este punto, agrega Mateos, que en el ambiente universitario es frecuente que los profesores acusen a la Educación Secundaria de no haber cumplido su función y atribuyan las dificultades de los estudiantes universitarios para leer los textos académicos a la falta de este procedimiento elemental y generalizable, que debió ser adquirido en los niveles educativos anteriores (véase Castillo, 2012 para el caso venezolano).

A lo anterior se suma el hecho de que la enseñanza de la lengua castellana ha estado marcada por una importante tradición gramaticalista en la segunda mitad del siglo XX. Siguiendo a González Nieto (2001), en esta tradición didáctica autores como: Samuel Gili Gaya, Manuel Seco y Lázaro Carreter, han sido referentes indispensables por al menos tres décadas. Ahora bien, como hemos insistido a lo largo de este capítulo, convertirse en letrado en determinado campo es aprender a compartir un “paradigma” y, para ello, no basta con conocer las palabras, sino que debe aprenderse cómo participar en el discurso de alguna comunidad textual, lo que implica “conocer qué textos son importantes, cómo deberían leerse e interpretarse y cómo deben aplicarse en el habla y en la acción” (Olson, 1998, p. 133, citado por Mateos, 2009). En este sentido, está claro entre los especialistas que este tipo de alfabetización inicial es sólo un nivel básico.

Siguiendo a Russell (1997, p. 533- 534), otros tres puntos críticos podemos añadir a lo ya expuesto: el primero es la percepción por parte de los estudiantes universitarios del texto como depósitos de información, es decir, para ellos los textos aparecen libres de contexto porque en el sistema de actividad escolar estos están muy alejados de los límites de los sistemas de actividad de las disciplinas; el segundo es que para el docente universitario, los estudiantes producen “tristes prosas” porque están muy apartados de la actividad del propio docente como escritor experto en un área especializada; y, el tercero, tanto alumnos como profesores e investigadores al estar en los límites de diversos sistemas de actividad pueden experimentar las contradicciones que se presentan entre estos sistemas, ya que en muchas oportunidades los objetivos/motivos de un sistema son opuestos al de otro, es decir, como individuos somos empujados en diferentes direcciones y experimentamos esta realidad también al escribir un determinado género discursivo.

Por otra parte, Carlino (2003, p. 53) señala que la creencia tan generalizada de que la alfabetización es un proceso básico y de desarrollo total con la escolarización y algunos cursos de refinamiento lingüístico al inicio de los estudios universitarios, contiene a menudo la “premisa falsa” de que la alfabetización es un estado y no un proceso, es decir, un conocimiento que se tiene, o no, en vez de un saber en desarrollo. Sobre las concepciones de estudiantes y profesores sobre las tareas de escritura, Miras, Solé, Castells, Espino y Gràcia (2008, p. 99) presentan los resultados de un estudio empírico en que alumnos y profesores tienen representaciones diferentes sobre lo que suponen las tareas de leer y escribir que emplean para aprender los contenidos escolares, en consecuencia, es probable que el enfoque con que los alumnos se plantean realizar estas tareas frecuentemente no coincida con lo que espera el profesor y con aquello que probablemente sea lo más adecuado para alcanzar sus objetivos. Concluyen que las discrepancias más notorias entre estudiantes y profesores al valorar las tareas de escritura son: el grado de dificultad, su utilidad y tipo particular de aprendizaje que estas suscitan.

Siguiendo a Swales (2009), la disonancia entre el pensamiento del profesor y el de los estudiantes puede explicarse mediante el concepto de “géneros opacos”, esto es, aquellos que son conocidos por los expertos. Este autor señala que hay evidencia anecdótica considerable que estos tipos de texto están influenciados por las tradiciones culturales locales y las convenciones, y por lo tanto, dan lugar a estrategias diversas interculturales. Esto sin duda adiciona otro factor conflictivo a los necesarios contratos comunicativos entre estudiantes y profesores para poder funcionar en el sistema universitario.

Un ejemplo de esta realidad es el estudio de tipo etnográfico llevado a cabo por Dannels (2003) quien recoge la experiencia compartida por un grupo multidisciplinario de profesores, unos especialistas en diseño y otros expertos en comunicación, y de sus estudiantes de Ingeniería Mecánica centrados en la enseñanza del género “presentación de un diseño industrial”. La experiencia de planificar y realizar una presentación de un proyecto final de carrera evidencia los conflictos entre dos sistemas: el académico y el profesional, así como de los esfuerzos que hacen todos los sujetos involucrados por superarlas y poder lograr los resultados que se proponen. Este estudio descubre, mediante el análisis del discurso de los participantes, notas de campo y documentos variados, las contradicciones sobre la audiencia, identidad del sujeto y estructura del género discursivo profesional que se quiere enseñar. Dichas contradicciones se manifiestan debido a la dificultad de los agentes por “cruzar las fronteras” entre los sistemas de actividad académico e ingenieril, cuyos objetivos y reglas son distintos, para cumplir con los objetivos en cada uno de ellos. En síntesis, las contradicciones entre los sistemas involucrados demuestran algunas limitaciones al llevar a cabo la enseñanza de los géneros profesionales en la universidad.

Para completar este panorama, desde una perspectiva crítica de la formación de profesores en los niveles de postgrado, Hernández Zamora (2009, p. 21) señala que los escritores académicos una vez que hemos aprendido los “trucos” de nuestro oficio, olvidamos o incluso camuflamos los textos que hemos empleado para elaborar nuestro lenguaje. En otras palabras, este comportamiento natural de escritores expertos podría hacer olvidar a los profesores que demandan tareas de alto nivel en los estudios de postgrado que el rol de miembro de una comunidad discursiva es producto del aprendizaje de la práctica a lo largo de sus carreras como investigadores. Esto supone un tipo de asimetría en la relación con los estudiantes de la que muchas veces no se está consciente y que puede (sin quererlo) apoyar prácticas de exclusión. Este autor, empleando a la perspectiva de Bourdieu sobre el capital simbólico, señala que la competencia lingüística es una capacidad que depende del estatus de los interlocutores y no sólo una capacidad técnica. En este sentido, la escritura académica es una alfabetización que implica el dominio de un tipo de lengua escrita legítima y su función directamente ligada a la producción y legitimación del conocimiento académico, en otras palabras, “los escritores competentes saben de lo que están hablando, a quién le están hablando, qué están tratando de conseguir con sus textos y, lo más importante, desde dónde están hablando (desde qué posición sociopolítica)” (p. 35).

### 3.3 Desafíos educativos

De acuerdo con lo expuesto previamente, leer y escribir de modo experto son las bases del pensamiento crítico, ya que inducen a la interpretación y permiten la creación de una voz propia. Estas bases se establecen en la educación primaria, pero en la enseñanza secundaria deben ser desplegadas de manera intensiva y sistemática, por lo tanto, “entrenarlas es condición sine qua non para el desarrollo del pensamiento científico, que exige sus cotas más altas en la enseñanza superior” (Gracida y Ruiz, 2009, p. 9). En otras palabras, se espera que los estudiantes en la universidad se comporten como lectores y escritores expertos. Sin embargo, pocos han aprendido a gestionar demandas complejas que les exigen ajustar el conocimiento a los propios objetivos retóricos y discursivos para producir textos académicos complejos, así parece que este uso de la escritura por los estudiantes universitarios “resulta lejano y/o desconocido para muchos de ellos” (Castelló, 2008, p. 77). Una de las metáforas que podrían explicar la falta de adecuadas respuestas por parte de los estudiantes a los retos de leer y escribir en la universidad es descrita por Lillis y Turner (2001, p. 58) como el “discurso de la transparencia”. Estas autoras plantean que el estudiante-escritor debe luchar con las convenciones de una institución que les resulta extraña y que esto se agrava por el hecho de que estas convenciones son tratadas como si fueran de sentido de común y comunicadas a través de redacciones como si se tratara de formas transparentes de significado. Ellas señalan que el origen del discurso de la transparencia tiene sus raíces en el modelo de la “lengua como conducto”, ideológicamente entrelazado con las epistemologías empirista de Locke y racionalista de Descartes. Comentan que el lenguaje es visto como un complemento necesario, el medio por el cual el conocimiento, que se descubre y se almacenan en la mente, es representada y comunicada a otras mentes.

Asimismo, la escritura en el contexto universitario es una de las formas socialmente reconocidas de lengua legítima (Hernández Zamora, 2009). Apropiarse de ella conlleva al éxito escolar y al empoderamiento de los grupos marginados al articular una voz propia que se deriva de construir el valor y la seguridad para expresarse en escenarios comunicativas monopolizadas por los sujetos que dominan las formas legítimas del lenguaje, oral, escrito o multimodal (Hull y Hernández, 2008, citado por Hernández Zamora, 2009, p. 13). Sobre las condiciones pedagógicas y didácticas, en el marco proyectado por la UNESCO (2008) se señala que estas deben evolucionar para enfrentar los actuales retos educativos y esto significa llevar a cabo la transformación de los roles de los principales actores sociales en cuanto a su participación, responsabilidad y desarrollo:

(...) los estudiantes no son productos terminados a quienes debe hacerse control de calidad para ver si sirven o no. Son seres humanos y, por ello, naturalmente diversos. Pero además son sujetos en desarrollo. (...)

La tarea de la educación es brindar oportunidades para su desarrollo, tomándolos –como señala Vigotsky– desde su zona de desarrollo actual, hacia su zona de desarrollo próximo. (...)

La gestación de este cambio en el rol de profesores y alumnos, así como en la construcción de reglas con base en el bien común, y las nuevas formas de participación y responsabilidad por su desarrollo, sólo se pueden desarrollar en escuelas cuyas políticas, cultura y prácticas educativas son inclusivas. Es decir, instituciones capaces de brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. La educación inclusiva pone el acento, precisamente, en la transformación de los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes (p. 37).

Según la UNESCO (2006, p. 12) la inclusión es “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”. Como propone Pozo (2009, p. 84-85) para la educación universitaria, una enseñanza dirigida al aprendizaje constructivo debe reflejar una visión sistémica del currículum que acabe con la idea tradicional de las dificultades de aprendizaje de los alumnos. Para ello, apunta que la interacción entre los contenidos, alumnos y profesores deben constituir el centro de todo análisis y propuesta de renovación didáctica, y esta interacción debe manifestarse en la creación de espacios de cooperación en la enseñanza donde los sujetos implicados se apliquen “a sí mismos” los principios del aprendizaje cooperativo y desarrollen sus “proyectos educativos de forma coordinada, superando el individualismo o el solipsismo, que suelen caracterizar a buena parte de la actividad docente en el ámbito universitario”.

Por último, estamos de acuerdo con Carlino (2013, p. 369-371) quien señala el enorme desafío que supone la alfabetización académica para las instituciones de educación superior porque incluir la enseñanza de los modos de leer y escribir en todas las asignaturas conlleva un cambio en todo el sistema educativo que afectaría “las tradiciones pedagógicas a lo largo y ancho de la universidad”. Así, su propuesta de cara al futuro incluye un cambio de objeto/motivo de las asignaturas y, por lo tanto, la transformación de la actividad; en sus propias palabras:

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. (...) Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuados para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos.

(...) La idea de alfabetización académica (...) destaca las acciones que deben implementarse a nivel institucional y didáctico, desde todas las cátedras, para favorecer el aprendizaje de

las literacidades académicas (es decir, la participación de los alumnos en sus culturas escritas), a través de una enseñanza que las preserve como tales.

#### 4. La enseñanza de los géneros discursivos en el mundo anglosajón

##### 4.1 Una panorámica

En primer lugar, partimos de la definición de Carlino (2003, p. 410) sobre la enseñanza de la lengua en el nivel superior con base en sus indagaciones sobre las tradiciones pedagógicas en países como EE.UU. y Australia:

Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional (Radloff y de la Harpe, 2000), precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. En la bibliografía, suelen aparecer otros términos sinónimos: alfabetización terciaria o alfabetización superior.

Para entender los orígenes de esta tradición en el mundo anglófono es valiosa la síntesis que hace Swales (2009, p. 695) sobre el artículo publicado en 1996 de Hyon titulado “Género en tres tradiciones, implicaciones para el inglés como segunda lengua”. Esta síntesis sirve para esbozar cuáles han sido las escuelas de mayor impacto en la pedagogía de los géneros discursivos. Swales señala que el trabajo en los géneros había sido concebido por los investigadores y los profesionales del área de tres maneras distintas: 1) las tradiciones del inglés con propósitos específicos (en adelante ESP), 2) la escuela norteamericana de la Nueva Retórica (en adelante NR), y 3) la Escuela Sistemico-funcional australiana (en adelante LSF). Siguiendo esta misma referencia, a continuación presento una síntesis de los aportes de estas tres escuelas:

Escuelas	Objeto de estudio	Niveles educativos
ESP	En especial han prestado atención a las características formales de los géneros y no tanto a las funciones especializadas de los textos y sus contextos sociales circundantes.	Estudiantes de inglés como segunda lengua y aquellos que necesitan adquirir un discurso especializado como parte de su profesionalización.
NR	Se han concentrado en los contextos situacionales de los géneros discursivos (más que en sus formas) y han puesto especial énfasis en sus propósitos especiales o acciones discursivas.	Concentración en la escuela postsecundaria y los géneros profesionales. Su audiencia principalmente la constituyen estudiantes de pregrado que están cursando composición o retórica como parte de una educación de artes liberales.
SFL	El género es entendido como un elemento en un sistema social complejo. La enseñanza de sus rasgos textuales	Su mayor interés está en aplicar los estudios del género en las escuelas secundarias y los lugares de trabajo. Se trata de estudiantes o trabajadores que



Escuelas	Objeto de estudio	Niveles educativos
	permite el empoderamiento de los aprendices y los ciudadanos en condiciones de desventaja sociocultural.	están o bien aprendiendo el inglés como una segunda lengua, o cuyas habilidades de alfabetización necesitan un basamento más fuerte.

**Cuadro 4: Escuelas de mayor impacto en la pedagogía de los géneros discursivos**

Junto a estas tres tradiciones, en los años 2000 se consolida el “movimiento del género” y esto puede constatarse en publicaciones emblemáticas, basadas los trabajos previos de Bajtín, Miller, o Myers, como los siguientes: *Research Genres: Explorations and Applications* del propio Swales de 2004; *Worlds of Written Discourse: A Genre-based View* de Bhatia de 2004, y *Writing Genres Frow y Genre* de Devitt de 2004 y 2006 (citadas por Swales, 2009).

#### 4.2 Tradiciones pedagógicas

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, la clasificación de Dudley-Evans (1998, p. 6-8) coincide en gran medida con el tipo de enseñanza de la escritura académica en lengua materna (en nuestro caso, el castellano) por lo que es útil como marco de referencia conceptual. Siguiendo a este autor, la enseñanza de la lengua inglesa arranca desde los cursos generales hasta los cursos realmente especializados (los científicos y profesionales) en dos sentidos: por necesidades educativas, o por necesidades profesionales. Así, establece la distinción entre cuatro tipos de enseñanza, a saber: 1) para propósitos académicos generales; 2) para propósitos generales de una profesión; 3) para propósitos académicos específicos (de una disciplina); 4) para propósitos específicos de una profesión. Los dos primeros implican la enseñanza del lenguaje y de las habilidades asociadas con una amplia gama de materias; mientras que los dos últimos, sólo con una. Por su parte, Basturkmen (2010, p. 6) detalla e ilustra las áreas de la ESP, del siguiente modo:

Rama y sus siglas del inglés	Subrama	Ejemplo
Inglés para propósitos académicos (EAP)	Inglés para propósitos académicos generales (EGAP)	Inglés para escritura académica
	Inglés para propósitos académicos específicos (ESAP)	Inglés para estudios de las leyes
Inglés con propósitos profesionales (EPP)	Inglés con propósitos profesionales generales (EGPP)	Inglés para el sector del cuidado de la salud
	Inglés con propósitos profesionales específicos (ESPP)	Inglés para enfermería
Inglés con propósitos ocupacionales (EOP)	Inglés con propósitos ocupacionales generales (EGOP)	Inglés para la industria de la hospitalidad
	Inglés con propósitos ocupacionales específicos (ESOP)	Inglés para recepcionistas

**Cuadro 5: Áreas de la ESP**

Dudley-Evans (1998, p. 13) presenta una metodología de trabajo basada en lo que requiere el estudiante para desarrollarse en los cursos de lengua inglesa que empleará durante su carrera, o profesión. Se trata de saber cuáles son las habilidades que necesitará y qué actividades realizará para desarrollarlas. Advierte que este es sólo el primer paso, ya que también es necesario llevar a cabo un análisis focalizado de los géneros discursivos y el lenguaje específico empleado en cada una de las habilidades y actividades. Los materiales para cada tipo de enseñanza serán concebidos en cuanto al análisis del léxico y de los géneros usados en las disciplinas. Además de esto, este autor señala es preciso conocer cuál es la metodología que subyace en las disciplinas y en las profesiones de tales aprendices. Destaca que el propósito principal del profesor de lenguaje no es enseñar contenidos sino proveer a los aprendices una consciencia suficiente del lenguaje, de la retórica y de las estrategias de estudio que les harán capaces de aprender los contenidos. El rol del profesor en cada uno de estos cursos incluirá un léxico básico común a los mundos académico y profesional, y el lenguaje relacionado con los géneros clave que los aprendices necesitarán ser capaces de usar. También implica la enseñanza de estrategias relacionadas con leer, escribir, escuchar y hablar, en particular: escuchar y leer el significado, la importancia de escribir para una audiencia y el desarrollo de la consciencia de los aprendices de las estrategias comunicativas relacionados con las actividades donde están involucrados. La formación en ESP debería concentrarse en cada una de estas áreas, por ello, los profesores necesitan ser especialistas en el área de la comunicación. Más recientemente, Basturkmen (2010, p. 142 – 143) detalla los tres niveles de aproximación o áreas importantes de ESP:

**Nivel 1: Análisis de necesidades**

- ¿Qué tareas están involucradas el trabajo o área de estudio y qué estándares son necesarios para su desarrollo? ¿Pueden ser las tareas divididas en subtarear?
- ¿Qué tipo de necesidades deben ser investigadas, por ejemplo, objetivas o subjetivas, a largo o corto plazo, habilidades y/o tareas?
- ¿En cuáles habilidades del lenguaje o tareas los estudiantes encuentran dificultades?
- ¿Cuál es la naturaleza de las dificultades de los estudiantes en estas habilidades basadas en el lenguaje o las tareas, por ejemplo, lingüístico, conceptual o cultural?

**Nivel 2: Investigar el discurso especializado**

- ¿Cuáles formas y características lingüísticas es necesario investigar, por ejemplo, literatura relevante, descripciones y corpora existentes, o qué data primaria se necesita recolectar?
- ¿Qué aproximación es necesaria para investigar? ¿Etnográfica y/o análisis textual?
- ¿Qué data primaria es necesario coleccionar, por ejemplo, textos, exámenes escritos corregidos, observaciones, autorreportes, así como entrevistas?

¿Cómo analizar el texto/discurso de los destinatarios de una comunidad de práctica o disciplina para determinar sus características, por ejemplo, todos o una parte de los textos?

¿Cómo precisar descripciones pedagógicas del discurso de un área especializada?

### **Nivel 3: Determinar el currículum**

¿Cómo enfocar el curso, por ejemplo, con amplio o estrecho margen?

¿Cómo distribuir el curso, por ejemplo, basado en la web, en clases, talleres, in situ, etc.?

¿Qué unidades incluir en el programa y cómo secuenciarlo, por ejemplo, géneros, características del discurso hablado, contenido conceptual, de lo fácil a lo difícil, de las necesidades inmediatas a las menos inmediatas?

¿Cómo evaluar el aprendizaje? ¿Con referencia al criterio por etapas, o al desarrollo de objetivos basados en una comunidad de práctica?

¿Qué materiales desarrollar y qué tipo tareas incluir, por ejemplo, descripciones pedagógicas del discurso y tareas que hagan uso de las actividades del trabajo o área de estudio?

### **Cuadro 6: Niveles de aproximación de la ESP**

Asimismo, a partir de los aportes desde las diversas academias, en el mundo angloparlante destacan tres movimientos pedagógicos que cuentan con una importante tradición. Estos son: 1) WAC o “Writing Across the Curriculum” (escritura a través del currículum); 2) ACLITS o “Academic Literacies” (alfabetizaciones académicas); y 3) la Escuela australiana o Escuela de Sidney. Los dos primeros comenzaron como una respuesta a una afluencia de nuevos estudiantes por la masificación de la educación universitaria en EE.UU. y UK, y surgieron con la intención de ir más allá de las habilidades elementales, y por lo tanto correctivas, de los modelos de la escritura tradicionales para pasar a tener en cuenta la complejidad de la comunicación y su relación con el aprendizaje. El tercer movimiento, según Freedman (1996), busca enseñar a los estudiantes menos favorecidos social y económicamente las reglas que subyacen a los géneros discursivos académicos de manera que pudieran participar del poder al que el éxito escolar está asociado.

#### **4.2.1 El movimiento WAC<sup>1</sup>**

Tiene sus orígenes en los EE.UU. durante los años setenta y está relacionado con los esfuerzos por mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través de la escritura en todas las carreras universitarias. Su nacimiento coincide con la necesidad de profesionalización de los docentes de lengua de primer año de la universidad de los departamentos de “Inglés”, quienes dictaban cursos de escritura con una fuerte inclinación humanística donde combinaban la enseñanza de la literatura con la instrucción basada en las

---

<sup>1</sup> Los dos apartados siguientes de este capítulo constituyen una síntesis de la información contenida en el capítulo “Exploring Notions of Genre in Academic Literacies and Writing Across the Curriculum: Approaches Across Countries and Contexts” de Russell et al. (2009).

aptitudes escriturales y la corrección. También existe otro movimiento similar llamado WID o Writing in the Disciplines, escritura en las disciplinas que aunque muchas veces es utilizado como sinónimo de WAC, se centra especialmente en la relación entre la escritura y el aprendizaje en una disciplina específica. Ambos movimientos se inspiraron directamente en los aportes de James Britton, un teórico y reformador educativo británico, quien en 1975 acuñó el término WAC como parte de sus esfuerzos para mejorar la escritura en las disciplinas en la educación secundaria. Britton y sus colegas de la Universidad de Londres utilizaron, entre otros, a Vygotsky para teorizar sobre la escritura y el habla como un logro gradual de desarrollo, completamente ligada a lo particular, es decir, a los objetivos intelectuales y tradiciones de cada disciplina o profesión, y no como un conjunto único de habilidades fácilmente generalizables aprendidas de una vez y para siempre. Llama la atención que en Gran Bretaña los movimientos “Language across the Curriculum” o “Language Awareness movements” no duraron mucho o no tuvieron un gran impacto en las escuelas secundarias y casi ninguno en la enseñanza superior.

Aunque en los ochenta, el modelo dominante de la investigación en EE.UU. tuvo un enfoque cognitivo, a mediados de esta década, algunos investigadores comenzaron a utilizar métodos etnográficos para explorar el desarrollo de la escritura como un fenómeno histórico-cultural. Por ejemplo, fueron relevantes los trabajos de Lucille McCarthy (estudiante de Dell Hymes). Así, la práctica en el aula en los cursos de composición escrita general de primer año comenzó a cambiar y comenzaron a aparecer los libros de texto del WAC para estos cursos. En ellos se enseñaba que los géneros de la escritura en las ciencias sociales y naturales no son como fórmulas que han de seguirse sino que son formas para conocer las áreas de las diversas disciplinas. Posteriormente un capítulo importante de la investigación en los géneros de la escritura profesional y la investigación académica se inició con dos importantes publicaciones: la de Bazerman en 1988, y la de Berkenkotter y Huckin en 1995.

WAC es un movimiento de reforma de la educación superior que ha tenido gran influencia en los últimos 30 años. De hecho, quizás la tercera parte de las instituciones de EE.UU. tienen algún programa de este tipo aunque se manifiestan de diversas formas. Por ejemplo, algunas universidades han requerido de todos sus departamentos para desarrollar los programas curriculares de cursos de composición de primer año; en cambio, otras instituciones tienen talleres interdisciplinarios y seminarios para el personal docente que enseña la escritura académica en todas las disciplinas. Los programas de WAC a menudo están conectados con o parte de un centro o centros de escritura (“Writing Center”) y los tutores (estudiantes de pregrado, por lo general) dan ayuda de manera individual o a pequeños grupos de estudiantes.

En cuanto a la labor investigativa, el WAC ha tomado dos direcciones complementarias: una de la redacción producida en las diversas disciplinas y profesiones, y otra centrada en el estudiante, especialmente el papel de lo escrito en el aprendizaje de las disciplinas. Al comienzo algunos estudios entendieron los géneros en términos tradicionales basándose en formularios, como conjunto de características y convenciones identificables. Sin embargo, en las últimas dos décadas, nuevas formas de pensar han surgido acerca de la escritura de los estudiantes y hacen hincapié en género como actividad. Este enfoque se basa en los trabajos de Carol Miller de 1984 y 1994, y la atención del investigador se desplaza desde el texto mismo a la relación entre los textos y la actividad de las personas en las situaciones que utilizan estas formas tipificadas o regularizadas.

En cuanto a las opciones de tipo metodológico empleadas, los trabajos de investigación del WAC han sido tanto cuantitativos como cualitativos. Los primeros han tendido a ver los géneros como formularios, es decir, de manera más cognitiva que social por lo que busca básicamente conocer cómo se organiza la información: la estructuración de las relaciones entre las ideas y el control hacia el contenido. Los segundos tienden a un enfoque de la acción social de género, ya que describen escritura de los estudiantes y su relación con el aprendizaje. En los últimos años, las teorías de los sistemas de género de Bazerman y Russell, o el enfoque de tipo ecológico, basados en la teoría cultural de la actividad histórica, se han aplicado para entender el trabajo profesional y su relación con la educación. El género es visto como la dirección o el motivo que ofrece a la actividad, así como vías para acceder a nuevas identidades para los participantes.

Sobre el quehacer educativo, existen tres enfoques didácticos bien articulados en América del Norte para la enseñanza explícita de la escritura. El primero podría denominarse "la adquisición de género". Su objetivo es proporcionar los recursos lingüísticos que los estudiantes necesitan. El segundo enfoque es enseñar la "conciencia de género"; en él los estudiantes analizan primero retóricamente géneros que les resultan familiares ya que los han experimentado en sus contextos, y a continuación se mueven a los géneros menos o poco conocidos que están relacionados con ellos, estudian la forma y aspectos del contexto. Este enfoque se ha utilizado principalmente en cursos de escritura, como los de composición de primer año y técnicas de comunicación, donde hay estudiantes de una variedad de disciplinas y el profesor no es un experto en todas ellas. El docente les ayuda a convertirse en buenos investigadores en el género, pero no les enseña un género específico. El tercero de estos enfoques didácticos (a veces

denominado "Nueva retórica") consiste en enseñar un género explícitamente en el proceso de realizar una acción retórica en su contexto objetivo de uso, por lo general, en la situación en las aulas disciplinarias. En este caso, los estudiantes también reciben enseñanza explícita de género, pero la instrucción no se limita a la enseñanza de etapas o convenciones, sino que también intenta enseñar la lógica de la comunicación en términos de la lógica del aprendizaje y la actividad disciplinaria, el "por qué" y "dónde" y "cuándo", así como el "qué" y "cómo" de un género. Por último, la pedagogía crítica también ha influido en el WAC. Suelen llamar a los estudiantes a escribir textos personales o géneros no académicos en las aulas disciplinarias.

#### **4.2.2 El movimiento ACLITS**

Surge en la década de los noventa en Inglaterra donde la alfabetización ha sido más tradicionalmente asociada con la escuela y el aprendizaje de adultos que con la universidad. El ACLITS promueve el cambio del punto de vista de la "alfabetización" por el de las "alfabetizaciones múltiples y plurales" con enfoques de prácticas sociales. Proviene principalmente de los estudios en el lenguaje basados en un enfoque descriptivo de tipo etnográfico de las prácticas de alfabetización. Se inicia dentro de una corriente conocida como "New Literacies Studies" que tiene sus raíces en la sociolingüística y la antropología, y conceptualiza la escritura y la lectura como prácticas sociales contextualizadas.

En cuanto a los modelos didácticos, se encuentran tres modelos, a saber: técnicas de estudio, socialización académica y alfabetización académica. El primero se basa en el dominio de la gramática, sintaxis, ortografía y puntuación, por tanto, principalmente de las características superficiales de texto. El segundo modelo asume que los estudiantes deben ser asimilados en los discursos y géneros de las disciplinas particulares, sus características y requisitos al hacerse explícitas a los estudiantes les hará que se conviertan en escritores de éxito. El tercero subsume muchas de las características de los otros dos y está alineado con una visión de género como práctica social, en lugar de un conocimiento del género en términos de comunicación disciplinaria por sí mismo. Su tendencia es concentrarse en las diferentes interpretaciones y la comprensión de los géneros de los participantes en cualquier escrito, en particular en la universidad. Este modelo de alfabetización académica es el más capaz de tener en cuenta la naturaleza de la escritura de los alumnos en relación a las prácticas institucionales, las relaciones de poder y las identidades, en suma, de considerar la complejidad de la creación de sentido. Los géneros surgen en la relación entre la creación de textos y sus prácticas asociadas en un contexto determinado. Este enfoque de

género establece una serie de textos y las prácticas en el marco de alfabetización académica. Se centran en los textos y prácticas para comprender el sentido del hacer, lo que resulta en el primer plano de un punto de vista institucional que prevalece sobre un enfoque basado en una disciplina o tema.

#### **4.2.3 Escuela australiana o Escuela de Sidney**

Según Moyano (2007, 2010), esta escuela parte de las nociones de género, registro, discurso y lenguaje de la Lingüística Sistémico-Funcional (en adelante LSF) a partir de los trabajos de Halliday & Matthiessen, 2004; Martin, 1992; Martin & Rose, 2007; Martin & Rose, 2008. Esta autora señala que LSF concibe la lengua como un sistema complejo organizado en diferentes niveles de realización; además, permite dar cuenta del significado que se construye en un texto y de cómo se lo construye mediante el análisis en todos los niveles. Este modelo permite explorar las relaciones entre géneros, así como la identificación y organización en sistemas de los diferentes géneros en un ámbito específico de la cultura, por lo que este marco provee dos aspectos fundamentales: por un lado, una caracterización del discurso de las disciplinas; y, por otro, una teoría sobre el rol de la lengua en la construcción de conocimiento.

De acuerdo con la síntesis de Moyano (2007), esta tradición pedagógica se basa en el concepto del género de Martin, definido como una actividad social con un propósito, orientado a una meta y dividido en pasos o etapas, en el cual los hablantes se interrelacionan como miembros de su cultura, de manera tal que existen tantos géneros diferentes como actividades sociales en una cultura. Al analizar un texto se determina la estructura esquemática o estructura genérica y esto permitirá inferir elementos como: el tipo de actividad social, propósito perseguido y el modo cómo se lleva a cabo en pasos o etapas. El concepto de género se relaciona con el modo particular y predecible en que las variables del registro: de campo, tenor y modo, se integran en una cultura dada. Según esta autora, a partir de este marco, una didáctica de la lectura y la escritura centrada en esta definición de género implica hacer explícito ante los estudiantes el modo en que el lenguaje en uso construye significado y cómo lo hace prestando especial interés al contenido, la estructura de los textos y los patrones gramaticales para la realización del registro. De este modo, esta actividad es particularmente importante cuando se trata de asistir a los estudiantes en la lectura y la escritura porque permite introducirlos en campos de experiencia desconocidos y abrirles las puertas a los diferentes espacios sociales para multiplicar sus posibilidades de participación.

## CAPÍTULO II

### TEORÍA DE LA ACTIVIDAD SOCIO-CULTURAL Y APRENDIZAJE EXPANSIVO

#### 1. Relevancia

Nuestra investigación se apoya en los principios que sustentan la teoría de la actividad histórico-cultural. Estos principios constituyeron las herramientas para configurar la actividad formativa en alfabetización académica para acercarnos a nuestro objeto de estudio: los sistemas de CRS de tres profesores de la USB acerca de la lengua académica y su pedagogía. Según Engeström (1999a, p. 29), esta teoría tiene el potencial conceptual y metodológico necesario para convertirse en un cambio de rumbo en los estudios que ayuden a los humanos a controlar cada vez más sus propios artefactos y, en consecuencia, su propio futuro. Siguiendo a Elis, Edwards y Smagorinsky (2010, p. 4-5), este marco proporciona una valiosa mirada sobre cómo los profesores conceptualizan sus prácticas. Estos autores señalan que la actividad educativa y el proceso de formación profesional de los docentes pueden entenderse de acuerdo con los siguientes aspectos:

- Los procesos históricos son entendidos como las relaciones dialécticas entre la reproducción y la transformación de las estructuras y relaciones sociales, respaldados por una cronología compleja del desarrollo.
- La experiencia se distribuye a través de los sistemas, y el aprendizaje para el sujeto involucrado en estos sistemas significa ser capaz de percibir, acceder y contribuir a tal experiencia.
- Aprender a enseñar es conceptualizado como un continuo proceso, mutuamente mediador entre la apropiación y la acción social; los profesionales asumen las prácticas culturales que son valoradas en las situaciones sociales donde se desarrollan (por ejemplo, la universidad) y las emplean a su vez para darles forma.
- Son elementos de interés para este tipo de análisis las prácticas culturales e históricas, las herramientas de mediación y los valores que en ellas subyacen, así como también el modo en que estas prácticas y herramientas informan a las concepciones particulares de la práctica de aprender a enseñar.
- Son importantes focos de análisis las transiciones que se manifiestan en los ajustes en el proceso de aprendizaje del profesor.



- Interesa la comprensión de la relación entre teoría y práctica al estudiar el aprendizaje, ya que esto nos puede ayudar a formular las preguntas clave acerca de los problemas fundamentales del diseño de programas de formación docente en la actualidad.

## **2. Antecedentes filosóficos**

La teoría de la actividad socio-cultural tiene sus orígenes históricos en la filosofía alemana clásica desde Kant a Hegel, en los escritos de Marx y Engels y en la psicología histórico-cultural soviética de Vygotsky, Leontiev y Luria, entre otros (García-Vega y García-Vega Redondo, 2005). Engeström y Miettinen (1999, p. 3) señalan que no es exagerado decir que fue Marx en su obra “Tesis sobre Feuerbach” el primero en explicar las bases teóricas y prácticas del concepto de actividad. Detallan que la primera y la tercera tesis son el punto de partida de la teoría de la actividad, en especial, sobre dos aspectos referidos al concepto de actividad: el primero es que esta logra superar y trascender el dualismo entre el sujeto individual y las circunstancias sociales objetivas; y el segundo, con ella se abre una nueva manera de entender el cambio y la clave es la práctica revolucionaria como actividad crítica potencialmente representada en las acciones de todos los días. Asimismo, la idea de acción transformadora que caracteriza al ser humano también está presente en la séptima tesis: “Toda vida social es esencialmente práctica. Todos los misterios que inducen a la teoría, al misticismo, encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esta práctica” (citado por García Vega, 1993, p.71). Por su parte, Engels (1981, p. 6) en el ensayo “El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre”, escrito en 1876 y publicado en 1896, resalta el papel de la actividad y la mediación de instrumentos en la progreso de la raza humana:

Gracias a la cooperación de la mano, de los órganos del lenguaje y del cerebro, no sólo en cada individuo, sino también en la sociedad, los hombres fueron aprendiendo a ejecutar operaciones cada vez más complicadas, a plantearse y a alcanzar objetivos cada vez más elevados. El trabajo mismo se diversificaba y perfeccionaba de generación en generación extendiéndose cada vez a nuevas actividades.

Por otra parte, la escuela psicológica histórico-cultural iniciada por Vygotsky define al hombre como una realidad material quien posee un cerebro que es la más alta organización de la materia, cuya propiedad fundamental es la consciencia o actividad (García-Vega, 1993). Al referirse al tema de la identidad del ser humano, Roth (2007, p. 84) señala que Vygotsky explícitamente se atiene a la sexta tesis de Marx, que establece, entre otras cosas, que la esencia humana no es un abstracto inherente al individuo, sino que en realidad es el conjunto de relaciones sociales. Vygotsky también se refiere a esto en su obra “La

consciencia como problema de la Psicología del comportamiento”, cuando compara el trabajo de la araña y la abeja con el de un tejedor y un constructor, citada por Marx en “El capital” (García-Vega, 1993, p. 73-74):

(...) hay algo en que el peor maestro de obras aventaja a la abeja, desde luego, a la mejor abeja, y es el hecho de que antes ejecutar su construcción la proyecta en su cerebro. Al final del proceso del trabajo brota un resultado que antes de comenzar el proceso existía ya en la mente del obrero, es decir, un resultado que ya tenía existencia ideal. Esta “experiencia duplicada” de representación y ejecución es lo que permite al hombre desarrollar formas de adaptación activas que no posee el animal. Esta libertad hace posible el control de la conducta del hombre y le da la posibilidad de transformar la sociedad.

En síntesis, como antecedentes se pueden considerar dos. Por una parte, a Engels quien explicó la transformación del simio antropomorfo en hombre por el desarrollo de la mano (instrumento o herramienta natural del trabajo) y, por otra, a Vygotsky que amplió el concepto de la herramienta a las palabras o signos de las cosas elaborados culturalmente en el proceso de relación de los hombres, sobre todo en lo laboral, ya que la palabra representa las estructuras más complejas de la consciencia (García Vega, 1993, p. 96).

Otro aporte desde la filosofía del lenguaje es la conceptualización de Bajtín sobre la palabra humana. Esta no es neutra sino que es un producto socialmente aprendido, “que se llena de entonaciones anteriores en un sistema de intertextualidad a la que llama cultura de una comunidad determinada. La palabra se llena de voces, cuyos miembros están en pleno diálogo.” (García Negroni y Tordesillas, 2001, p. 155). En el capítulo titulado “El problema de los géneros discursivos” de su obra “Estética de la creación verbal”, Bajtín afirma que la palabra es siempre dialógica y por ello siempre adopta significados diferentes. Estos significados son inseparables de un contexto de enunciación que se compone tanto de la situación social inmediata como de una serie de creencias y valores del grupo social y de la época. La idea de Bajtín de la multivocidad o heteroglosia es uno de los principios de la teoría de la actividad en su conceptualización del aprendizaje expansivo en los sistemas de actividad, propuestos por Yrjö Engeström (1987). Un sistema de actividad es siempre una comunidad de múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses y esto es debido a la división del trabajo que crea diferentes posiciones para los participantes. Los sistemas de actividad en sí mismos contienen múltiples capas y rastros de historia grabados en sus artefactos. La multivocidad se multiplica en las redes de los sistemas de actividad en interacción y esto es una fuente de problemas, innovación, exigencias de negociación y de traslación (Engeström, 2001b, p. 136). Aplicar la idea de la multivocidad en la investigación y el aprendizaje expansivos significa que todas las voces

(complementarias y conflictivas) de los distintos grupos de los diversos sistemas de actividad estudiados deben ser involucradas y utilizadas: “Como Bajtín muestra, esto definitivamente incluye las voces y los géneros no académicos de la gente común. Por lo tanto, en vez de la argumentación clásica del tipo de discurso académico individual, tenemos un choque de distintos tipos de discurso y lenguajes” (Engeström, 1987, citado por Engeström y Sannino, 2010, p. 5).

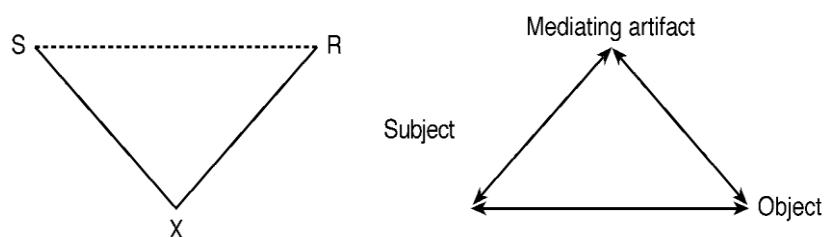
Como sabemos, Bajtín introdujo el enunciado como la unidad de comunicación del discurso. En concordancia con esta idea, Ritva Engeström propone una metodología de análisis del discurso basada en el enunciado como una unidad expandida de la interacción. En su trabajo “Voice as communicative action” (1995), ella describe esta metodología y cita la interpretación que hace Wertsch (1994, p. 205) de que para Bajtín el enunciado es “una forma de acción mediada”. Esta autora distingue tres componentes del enunciado como unidad de análisis. El primer componente es el objeto de la acción en cuestión. Además del hablante, la situación de habla consiste del “objeto” (en términos de la teoría de la actividad) con dos significados: la lengua está orientada hacia un interlocutor (o a uno potencial) y hacia la vida (“contenido” en el sentido de las posibilidades de la actividad humana). El segundo componente es la naturaleza dialógica del enunciado. La palabra encarna la naturaleza histórico-cultural de la semántica en el diálogo, y el diálogo mismo. Antes del momento de la apropiación por parte de los interlocutores, la palabra no existe en un lenguaje neutro e impersonal sino más bien en las bocas de otras personas y en los contextos concretos de otras personas, y están al servicio de sus intenciones. Es a partir de aquí que el hablante debe tomar la palabra y hacerla suya. El tercer componente son los medios mediadores. La palabra no existe dentro o fuera de la consciencia del individuo, en vez de eso yace en la frontera “entre la frontera de uno y otro” y “(una) palabra en el lenguaje es siempre la mitad de alguien más”. Para Bajtín la palabra se convierte en “propia” de uno solamente cuando “el hablante la hace circular con su propia intención, su propio acento, cuando se apropia de la palabra, y la adapta a su propia intención semántica y expresiva.” (Bajtín, 1981, p. 293-294 citado por R. Engeström 1995, p. 197).

Resumiendo, R. Engeström equipara las “voces” a las “acciones” comunicativas: como las acciones llevadas por los individuos, en los escritos de Bajtín “una voz es la perspectiva de un sujeto que habla, un horizonte conceptual, intención y visión del mundo” (Wertsch, 1991, p. 51, citado por R. Engeström, 1995, p. 199). Estas acciones están mediadas por artefactos con palabras que conectan los enunciados individuales a la vida social de la lengua, de manera tal que las acciones comunicativas conllevan

actividades prácticas de las que ellas forman parte. En la teoría de la actividad socio-cultural los procesos materiales están dialécticamente relacionados a la consciencia (el pensamiento, lo ideal). Esto significa que no hay distinción cuerpo-mente así que el pensamiento participativo (*participative thinking*) (Bajtín, 1993 citado por Roth, 2007) corresponde y solamente es observable en la actividad práctica y viceversa. La actividad práctica es la unidad de análisis y no se puede reducir a un elemento del sistema: sujeto actuante, al objeto o motivo que impulsa la actividad, las herramientas, la comunidad, la división del trabajo o las normas, ya que estos aspectos estructurales de la actividad no son elementos sino distintas maneras en los que se expresa la actividad de forma unilateral. El verdadero entendimiento de la actividad nos exige que vayamos más allá del análisis de estos aspectos estructurales y consideremos la relación dialéctica que integra la agencia y las estructuras conjuntamente (Roth, 2007, p. 88).

### 3. Tres generaciones de la teoría de la actividad socio-cultural y sus desarrollos recientes

Engeström (2001a, p. 134) señala que la primera generación de la teoría de la actividad está centrada alrededor de la idea de la mediación de Vygotsky cristalizada en su modelo triangular (1978), en el cual la conexión directa condicionada entre el estímulo y la respuesta es transcendida por un acto mediado complejo. El uso de signos lleva a los humanos a una estructura específica de la conducta que rompe con el desarrollo biológico y crea nuevas formas de un proceso psicológico basado en la cultura (Vygotsky, 1978, 39-40, citado por Engeström, 1987, p. 47)



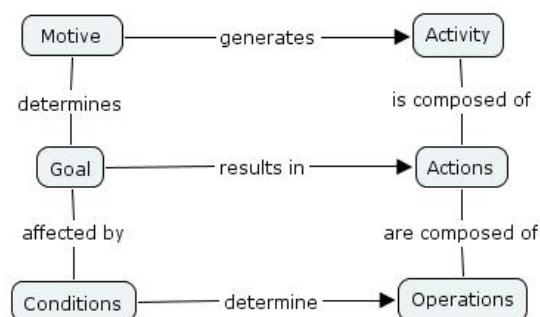
**Figura 1: Modelo de Vygotsky de la acción mediada y su reformulación (Engeström, 2001a, p. 134)**

Como reseña García Vega (1993), Leontiev es el padre de la segunda generación de la teoría de la actividad. En su obra “Actividad, consciencia y personalidad”, publicada en 1975, defiende la tesis de Marx de que la personalidad “es una cualidad particular que el individuo natural adquiere en el sistema de las relaciones sociales”. Es decir, es precisamente en el nivel social del trabajo donde se define el destino humano. El salto dialéctico al nivel superior o consciencia humana surge gracias a un nuevo tipo de

condiciones de vida que son de naturaleza histórico-social. Coincidiendo con Luria y basado en Vygotsky, Leontiev explica el desarrollo del psiquismo infantil: la actividad humana depende de la formación de los sistemas cerebrales funcionales y el apoyo de la actividad individual y social son necesarios para que los órganos cerebrales del niño logren sus funciones por sí mismos. Según las condiciones específicas en las que cada persona se desarrolle, así serán tales órganos funcionales (García Vega, 1993, p. 83-84). Leontiev define actividad como todos esos procesos “que realiza durante la vida una persona en el mundo objetivo por el cual esa persona está rodeada, su ser social en todas sus ricas y variadas formas” (citado por Wilson, 2006, 1977). De este modo, la unidad de análisis de la primera generación de la teoría de la actividad fue superada por la segunda. Leontiev (1981) con su famoso ejemplo de la caza colectiva explicó la diferencia crucial entre la acción individual y la actividad colectiva, aunque él nunca expandió gráficamente el modelo original de Vygotsky a un modelo del sistema de actividad colectivo (Engeström 2001a, p. 134).

Tolman (1987) en su trabajo sobre Leontiev señala que la conciencia humana es la cuarta etapa de la evolución de la psique. La principal característica de esta etapa viene dada por el desarrollo de la capacidad para abstraer y tratar con abstracciones: hemos pasado de las propiedades de las cosas a las relaciones de las cosas. Este avance se ilustra mejor en el trabajo colectivo en el cual las acciones son socialmente articuladas de tal manera que ningún individuo completa toda la serie de acciones que componen una actividad; las acciones se dividen entre los diferentes individuos, la unidad de la actividad ahora se está dando en la propia organización social. Es esta articulación de acciones que permite no sólo el uso de herramientas sino la preparación de herramientas para su uso en algún momento indefinido en el futuro.

Otro aporte de Leontiev (1978, citado por Wilson, 2006) es la distinción entre actividad, acciones y operaciones que se relacionan con los motivos, las metas y las condiciones, respectivamente, bajo las cuales se desempeña la actividad. Esta relación se puede expresar diagramáticamente así:



**Figura 2. Esquema de actividad, acciones y operaciones de Leontiev (1978, citado por Wilson, 2006)**

En palabras de Leontiev (1978, párrafo 3.5, citado por Wilson, 2006):

Por lo tanto el concepto de actividad está necesariamente conectado con el concepto de motivo. La actividad no existe sin motivo; la actividad “no motivada” no es una actividad sin motivo, sino una actividad con motivo oculto subjetiva y objetivamente. Lo básico y la formulación parecen ser acciones que se realizan con actividades humanas separadas. Decimos que un proceso es una acción que está subordinado a la representación del resultado que se debe obtener, esto es, si está subordinado a un propósito consciente. De manera similar, tal como en motivo está relacionado con el concepto de la actividad, el concepto de propósito está relacionado al concepto de la acción. Y (...) las acciones no son “unidades” especiales que están incluidas en la estructura de la actividad. La actividad humana no existe sino en una acción o en una cadena de acciones. Por ejemplo, la actividad del trabajo existe en las acciones del trabajo, la actividad escolar en las acciones escolares, la actividad social en las acciones y actos de la sociedad, etc. Si las acciones que constituyen la actividad están sustraídas de esta entonces absolutamente nada quedará de la actividad. Y finalmente, (...) la acción también tiene su aspecto operativo (cómo, por cuáles medios puede lograrse), los cuales están determinados no por las metas en sí mismas sino por las condiciones del objeto-objetivo de este logro.

Según Wilson (2006), Yrjö Engeström es probablemente el intérprete más conocido en occidente de la teoría de la actividad. La obra de Engeström estaba casi toda en finés y al comienzo trataba en gran medida de la práctica educativa, pero se ha movido de la educación en sentido estricto a la investigación en las prácticas laborales y en la aplicación de la tecnología. Actualmente la teoría de la actividad está trascendiendo sus propios orígenes y se trata de un movimiento internacional y multidisciplinario (véase Engeström, 2009).

Para Engeström (1996, p. 82), desde la perspectiva de la teoría de la actividad:

(...) los contextos no son ni contenedores, ni espacios empíricos creados situacionalmente. Los contextos son sistemas de actividad. Un sistema de actividad integra al sujeto, el objeto y los instrumentos (herramientas materiales y también los signos y los símbolos) en un todo unificado.

(...) En realidad, un sistema de actividad humano contiene siempre subsistemas de producción, distribución, intercambio y consumo.

En esta misma publicación Engeström (p. 79-80) adopta tres principios de tipo metodológico para analizar e interpretar los datos que registran y describen el comportamiento y discurso humanos: 1) un sistema de actividad colectiva puede tomarse como unidad de análisis para aportar contexto y significado a las acciones individuales; 2) el sistema de actividad y sus componentes pueden ser entendidos desde el punto de vista histórico; 3) las contradicciones internas del sistema de actividad (incluidos sus participantes individuales) pueden comprenderse como fuente de desorganización, innovación, cambio y desarrollo.

Como señala Wilson (2006), en la teoría de la actividad es clave el concepto de las contradicciones; es decir, los asuntos, problemas, conflictos y tensiones que se desarrollan en cualquier sistema de actividad. Según este autor, la idea parte del análisis marxista de la sociedad que Leontiev (1977) expresa de la siguiente manera:

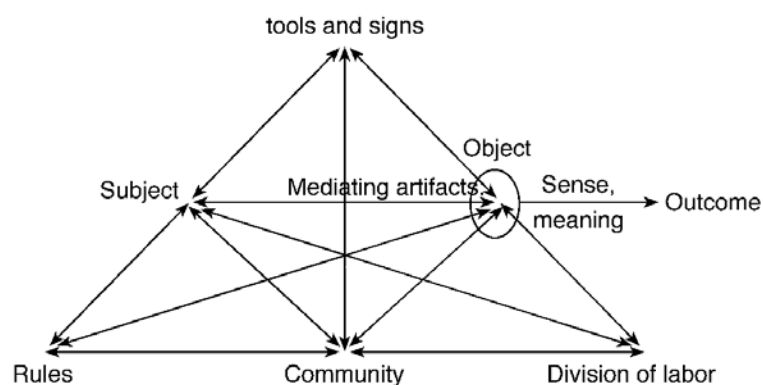
(...) la división de clases de una sociedad hace que la gente tenga relaciones inequitativas y opuestas con los medios de producción y el producto social; por lo tanto su consciencia experimenta la influencia de esta inequidad, esta oposición. Al mismo tiempo las nociones ideológicas han evolucionado y entran en el proceso por medio del cual los individuos se vuelven conscientes de sus relaciones en la vida real. (...)

Por lo tanto se llega a un panorama complejo de conexiones internas que se entrelazan y que trafican generadas por el desarrollo de las contradicciones internas, las cuales de una forma abstracta se convierten en aparentes en el análisis de las relaciones más simples que caracterizan el sistema de la actividad humana.

De esta manera, este enfoque teórico nos presenta un marco para el análisis de la actividad en el contexto histórico socio-cultural de la comunidad que se encarga y está relacionada a los motivos que dan lugar a las metas. El marco identifica las herramientas-artefactos y los constructos mentales, que apoyan a la actividad, así como las reglas, normas y división del trabajo que pueden afectar la actividad. Dada la complejidad de la actividad humana debemos esperar que surjan contradicciones en el desempeño de la actividad así como estas contradicciones que traigan a escena los diversos actores y sus expectativas (Wilson, 2006).

Engeström (1996, p. 82-83) explica su modelo de la actividad humana (véase figura 3), en el cual el término sujeto alude al individuo o subgrupo cuyo accionar se elige como punto de vista en el análisis. El término objeto alude a la “materia prima” o “espacio problemático” a los que se dirige la actividad y que son moldeados y transformados en resultados con la ayuda de herramientas materiales y simbólicas externas e internas (instrumentos y signos mediadores). La comunidad incluye a muchos individuos y/o subgrupos que comparten el mismo objeto general. La expresión división del trabajo se refiere tanto a la

división horizontal de las tareas de los miembros de la comunidad como a la división vertical del poder y la posición. Por último, el término reglas se refiere a las reglamentaciones, normas y convenciones explícitas e implícitas que rigen las acciones e interacciones en el sistema de actividad. Entre los componentes de un sistema de actividad, la construcción prosigue sin cesar. Los seres humanos no sólo usan los instrumentos sino que (a sabiendas o no) los renuevan y desarrollan constantemente. No sólo obedecen reglas, también las moldean y reformulan. Pero la vida de los sistemas de actividad es discontinua. Además de la acumulación y crecimiento, hay crisis, perturbaciones y transformaciones cualitativas. Un sistema de actividad no es una formación persistente sino creativa, productora de novedades. El sub-triángulo superior representa las acciones individuales o grupales incrustadas en un modelo de la actividad colectivo. El objeto está representado con la ayuda de un óvalo indicando que las acciones orientadas hacia el objeto están siempre implícita o explícitamente caracterizadas por la ambigüedad, la sorpresa, la interpretación, la construcción del sentido y el potencial para el cambio. El concepto de actividad fue un gran paso hacia adelante porque cambió el foco de las complejas interrelaciones entre el sujeto individual y su comunidad (Engeström 2001a, p. 134).



**Figura 3. Sistema de la actividad humana (Engeström, 1987, p. 78)**

Como explica Engeström (2006), este modelo del sistema de la actividad como unidad de análisis se abre e incorpora otro(s) sistema(s) de actividad, como por ejemplo, los de los clientes clave o usuarios. Para este autor este es el segundo paso lógico de la expansión y requiere que la unidad de análisis se extienda hasta incluir, cuando menos, dos sistemas de actividad interconectados. En la figura 4, el triángulo a la izquierda representa el sistema de actividad del sujeto en estudio y el de la derecha representa el sistema de actividad de su cliente o usuario. La formación de un objeto parcialmente compartido entre ambos sujetos constituye un reto crucial. El objeto 1 representa el problema inicial. El objeto 2 representa una



imagen elaborada, visión o prototipo del objeto. El objeto 3 simboliza el terreno común en potencia o la sinergia entre las perspectivas de los dos sujetos. Por supuesto, la red de sistemas de actividad relevantes es, casi siempre, más compleja, e incluye muchos otros sistemas (a modo de ejemplo, véase la figura 5).

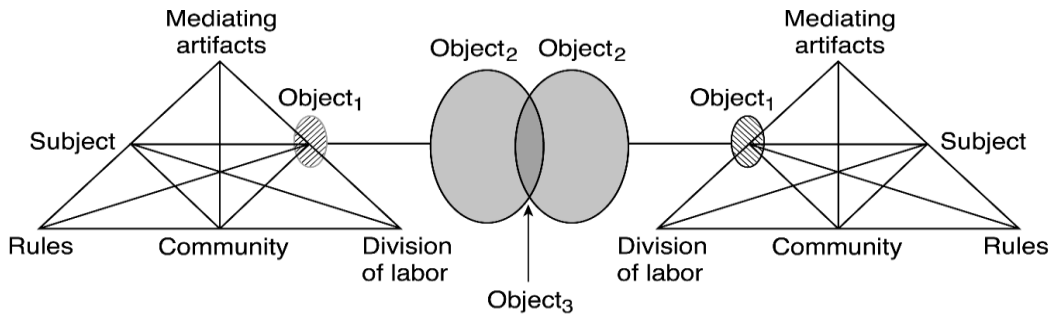


Figura 4. Dos sistemas de actividad interactuando (Engeström, 2001b, p. 136).

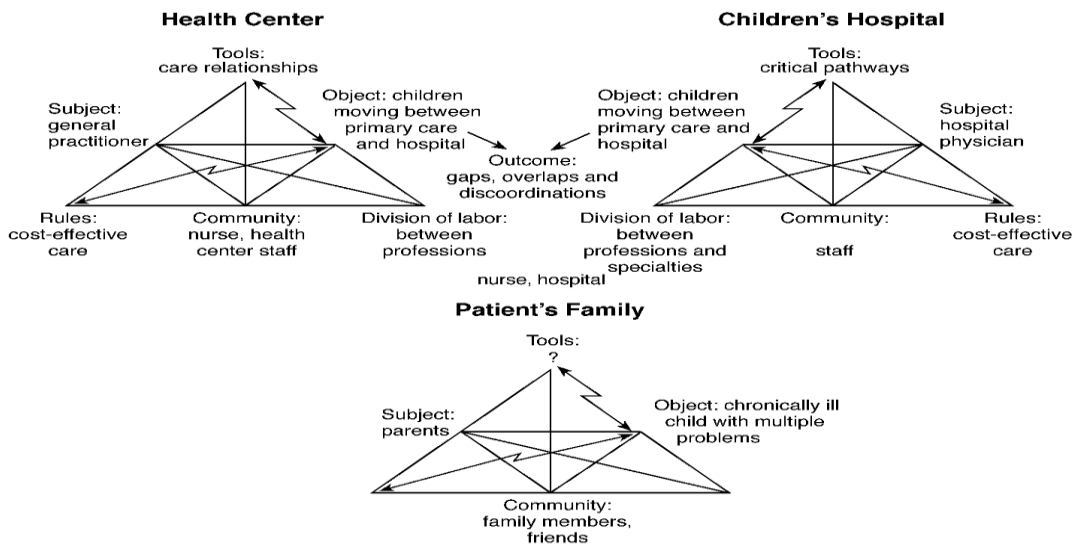
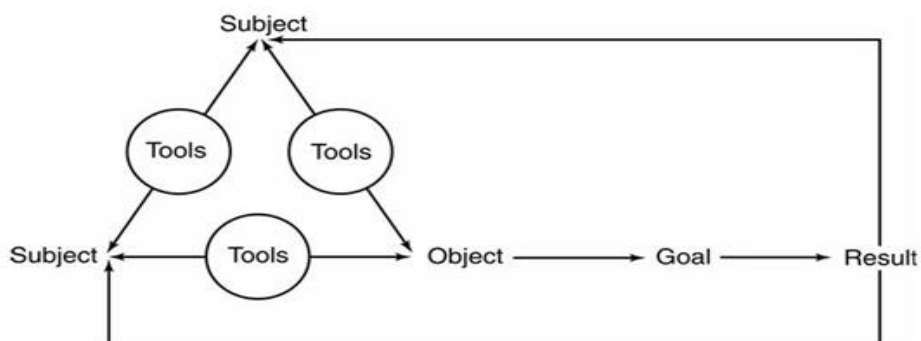


Figura 5. Tensiones generales inter e intra sistemas de actividad (Engeström, 2001b, p. 145)

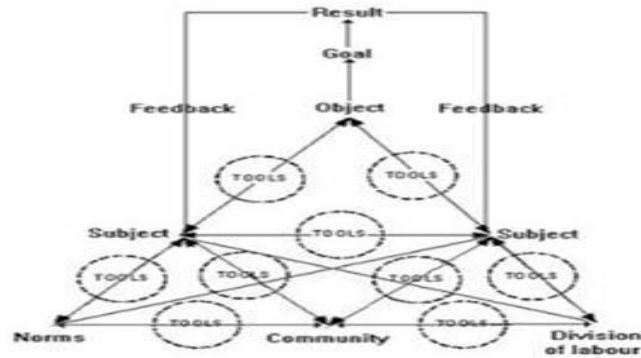
Por otra parte, siguiendo a Wilson (2006), existe una representación alternativa de la teoría de la actividad: la teoría de la actividad sistémico-estructural de Bedny (2000). La concepción de Bedny se deriva del trabajo de los sucesores de Vygotsky. Las tendencias de Engeström y Bedny están estrechamente relacionadas, pero cada uno usa diagramas distintos para ilustrar los componentes de la teoría.



**Figura 6: Representación de Bedny de la teoría de la actividad (2003, citado por Wilson, 2006)**

La figura 6 representa los elementos claves de la teoría de la actividad: el sujeto, es decir, la persona o grupo involucrados en la actividad que actúa sobre un objeto dirigido por un objetivo predeterminado usando herramientas durante el transcurso de la actividad, que tiene algún resultado aunque no siempre satisfactorio respecto a la meta prevista. Los resultados establecen una retroalimentación hacia el o los sujetos involucrados en la actividad. La meta está representada en el diagrama y está estrechamente asociada con el concepto de motivo como señala Leontiev: “No existe tal cosa como la actividad sin motivo. La actividad “sin motivo” no es una actividad que no tiene ningún motivo sino una actividad con un motivo subjetivamente u objetivamente oculto.” (Leontiev, 1977, citado por Wilson, 2006)

Wilson (2006), quien estudia las conductas relacionadas con la búsqueda de información mediante computadoras, hace notar que las herramientas pueden ser artefactos o constructos abstractos: así, por ejemplo, al trabajar con una computadora usamos el mouse, un artefacto, pero al usar la computadora para realizar tareas organizacionales podemos seguir ciertas reglas, como por ejemplo, la que prohíbe el uso personal de correo electrónico. Las reglas o constructos abstractos gobiernan el uso particular de la computadora. La identificación de dos sujetos en el diagrama (figura 6) significa que la actividad puede ser compartida o colaborativa que dos o más personas pueden trabajar juntas para alcanzar alguna meta predeterminada. Este hecho introduce la noción de la división del trabajo en el sistema de actividad. También el concepto de comunidad se introduce como parte del concepto cultural dentro del cual se realiza la actividad y la herramienta abstracta (reglas) es separada de los artefactos que aquí se representan como instrumentos. Además, este autor presenta su propio modelo, ya que al explorar la aplicabilidad de la teoría de la actividad se mostró insatisfecho por el carácter estático de las representaciones del diagrama. Inicialmente trató de resolver esto al armonizar los diagramas de Bedny y de Engeström como se representa en la figura 7.

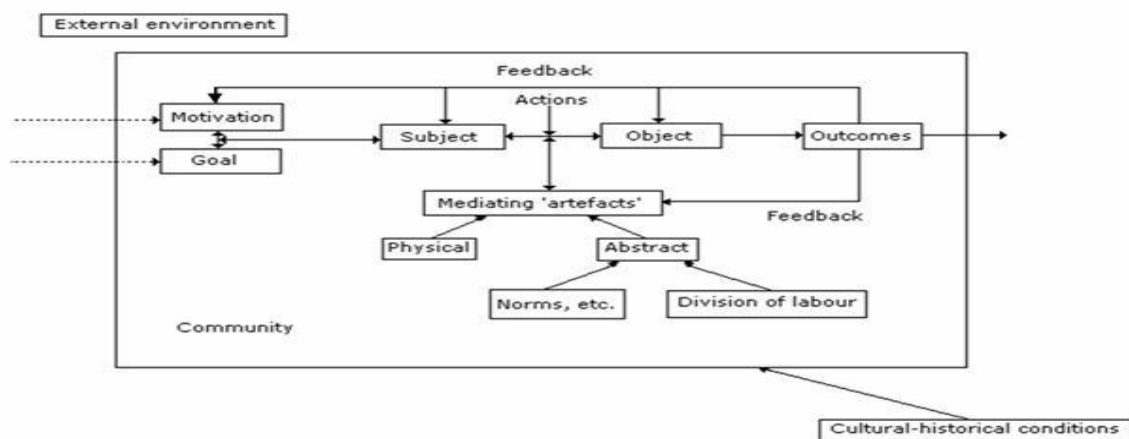


**Figura 7: Armonización de los modelos de Bedny y Engeström (Wilson, 2006)**

Sin embargo, sobre este modelo, Wilson (2006), agrega que:

El uso del círculo para las herramientas se puede ver como excesivo pero de hecho contribuye al propósito de uso para llamar la atención sobre las preguntas que uno se quiere hacer. Por ejemplo, ¿cómo afectan estas herramientas a la comunidad? ¿Cómo son usadas estas herramientas para comunicar sus experiencias unos con otros dentro de la comunidad? ¿Cómo organizan los sujetos la división del trabajo entre ellos y hasta qué punto esto se ve afectado por las decisiones de la comunidad a la cual ellos pertenecen y por las normas de comportamiento así como ellos afectan a la actividad?

Según Wilson (2006), también Bedny localiza la meta en una posición que varía las formulaciones de la teoría de la actividad, mientras que Engeström lo omite de su diagrama. La meta es vista por Leontiev y otros como algo que promueve la actividad, no algo que es directamente afectado por la actividad. La motivación y la meta establecen las precondiciones para la actividad. Una vez que esto se ha establecido, un nuevo modelo del proceso de actividad surge tal como se muestra en la figura 8.



**Figura 8. Nuevo modelo del proceso de la actividad (Wilson, 2006)**

#### 4. Perspectivas a futuro

Engeström (2009) asegura que aunque se ha hecho mucha investigación y se ha producido mucha teoría en la psicología del desarrollo, aún falta consolidar programas de investigación a largo plazo que integren los aspectos psicológicos, institucionales y sociales del desarrollo, no sólo mediante la observación y de manera retrospectiva, sino también de manera proactiva y a través de intervenciones concretas. Asimismo, apunta que el desarrollo sucede y debería ser estudiado en el lugar donde se forja el futuro a través de las acciones discursivas cotidianas, decisiones y tentativas de cambio cargadas tanto política como afectivamente. En esta publicación (p. 314-316) sugiere cinco mecanismos potenciales que podrían orientar el trabajo futuro que se haga en estudios del desarrollo a partir de la teoría de la actividad. Estos mecanismos los denomina y describe del modo siguiente:

1) El movimiento vivido: para estudiar el desarrollo una de las metáforas centrales es la “zona” a la que se dirige el desarrollo futuro y esta es representada a partir de la idea de un escalón que se sube con la intención de entrar en un nivel más alto. Sin embargo, es más útil pensar en la “zona” como en un terreno de actividad donde es posible habitar y explorar a través del movimiento que en ella se realiza. Este movimiento puede tomar distintas direcciones y construir patrones diferentes. Por ejemplo, en las actividades artesanales, el modelo dominante de movimiento es pasar de la periferia al centro; en cambio, en la producción masiva, el modelo dominante es lineal.

2) La ruptura con el modelo preestablecido: independientemente de su ubicación particular o de su lugar de destino, los sujetos del sistema crean sus propias rutas y al cruzarse estas van produciendo gradualmente una mayor posibilidad de movimiento efectivo dentro de la zona. Ahora bien, la zona tiene rutas preestablecidas dominantes, así como límites que han trazado otros sujetos quienes con frecuencia son poderosos y tienen una tradición que los respalda. Estas rutas preexistentes y los límites son intrínsecamente contradictorios por dos aspectos en conflicto que generan compromisos duales: están simultáneamente controlados por los intereses de sus propietarios y a la vez abiertos a la posibilidad de ser usados para el bien común. Así que cuando los nuevos sujetos entran en la zona se adaptan a las rutas dominantes, pero al mismo tiempo luchan por escaparse de ellas.

3) La doble estimulación: para escapar de las rutas preestablecidas es necesario una agencia expansiva mediante este mecanismo; este no es otra cosa que utilizar artefactos culturales externos cargados de sentido que se convierten en símbolos mediadores poderosos que le permiten al ser humano comenzar a

controlar su comportamiento desde afuera. Aunque dentro del sistema de actividad este mecanismo es concebido solamente como una manera de mejorar el rendimiento al realizar tareas específicas de aprendizaje y solución de problemas, esa interpretación puramente técnica deja de lado la significación que tiene la doble estimulación como desarrollo como un mecanismo para aumentar la capacidad de agencia y la voluntad.

4) La estabilización: las nuevas rutas y encrucijadas se marcan y se vuelven permanentes a través de los conflictos cruciales recurrentes, del ejercicio de la autoridad y de su reificación como artefactos y conceptualizaciones.

5) El cruce de fronteras: se produce porque los seres humanos están envueltos en múltiples actividades y deben moverse entre ellas. También se produce igualmente entre sistemas de actividad colectiva y organizaciones, entre socios y agrupaciones, pero también en actividades de espionaje y en adquisiciones hostiles. El cruce de fronteras proporciona material para la doble estimulación. Requiere negociaciones y reorquestaciones. Es el aspecto más obvio de la dimensión horizontal o transversal del desarrollo.

## **5. El aprendizaje expansivo**

### **5.1 Definición**

Para Engeström (2009) el aprendizaje expansivo podría el sexto mecanismo mediante el cual es posible el desarrollo de la actividad humana. En él, los participantes “aprenden algo que todavía no existe”, es decir, los aprendices construyen un objeto nuevo y un concepto de su actividad colectiva e implementan estos nuevos objeto y concepto en su práctica diaria (Engeström y Sannino, 2010, p. 2). La teoría del aprendizaje expansivo se basa en su propia metáfora: “la expansión” que es cualitativamente distinta de los tipos de metáforas básicas que se han empleado para clasificar el aprendizaje: “adquisición” y “participación” (véase Sfard, 1998; y Lave y Wenger 1991, citados por Engeström y Sannino, 2010, p. 1-2).

Como ya se mencionó en este capítulo, uno de los principios que rigen los sistemas de actividad es la posibilidad de sufrir transformaciones, a las que Engeström denomina “expansivas”. Como él mismo señala (2001a), una transformación de este tipo se cumple cuando el objeto y el motivo de la actividad son reconceptualizados para abarcar o alcanzar un horizonte radicalmente más amplio de posibilidades de la actividad del que había en el modo anterior. Así, un ciclo expansivo de transformación completo puede

ser entendido como el viaje de desarrollo colectivo a través de la zona de desarrollo próximo de la actividad: “Es la distancia entre las acciones de todos los días en el presente del individuo y nueva forma históricamente de la actividad social que puede ser generada colectivamente como una sola acción a la paradoja potencialmente incrustada en las acciones de todos los días” (Engeström, 1987, p. 174).

En el aprendizaje tradicional principalmente los sujetos adquieren o mejoran sus competencias respecto a las prácticas establecidas de sus propios sistemas de actividad en los lugares de trabajo. Esta visión tradicional contempla el desarrollo por etapas o niveles de conocimientos y habilidades. Sin embargo, el mundo del trabajo está cada vez más organizado de manera de que requieren movimiento horizontal y cruce de fronteras (Engeström, 2001b). Cuando un colectivo completo de los sistemas de actividad necesita redefinirse a sí mismo, los modos tradicionales de aprendizaje no son suficientes y nadie sabe exactamente qué es necesario aprender. El diseño de la nueva actividad y la adquisición de conocimientos y habilidades que son requeridas están cada vez más entrelazados, en el aprendizaje expansivo ellos se funden. (Engeström, 1999a, citado por Engeström y Sannino, 2010, p. 3).

## **5.2 Raíces teóricas**

Como se evidenciará, muchos aspectos de este marco se solapan con los de la teoría de la actividad (Engeström, 2009) de la cual deriva. Siguiendo a Engeström y Sannino (2010, p. 4-5), sintetizo en este apartado los ocho fundamentos teóricos del aprendizaje expansivo alrededor de las cuatro figuras clave de la escuela histórico-cultural rusa: Vygotsky, Leontiev, Ilenkov y Davydov, así como los aportes de Bateson y Bajtín.

### 1) Distinción entre “acción” y “actividad” de Leontiev

La actividad del aprendizaje expansivo es el dominio de la expansión de las acciones hacia la nueva actividad. “Mientras que la escuela tradicional es una actividad produce sujetos y la ciencia tradicional es esencialmente una actividad que produce instrumentos, la actividad del aprendizaje expansivo es una actividad que produce actividad” (Engeström, 1987, p. 125).

### 2) La zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky

En “Learning by expanding” de Engeström (1987) este concepto individualmente orientado fue redefinido para tratar con el aprendizaje y el desarrollo al nivel de las actividades colectivas. Se trata de la distancia de las acciones del día a día en el presente de los individuos y de una forma históricamente

nueva de la actividad social que puede generarse de modo colectivo como una solución al dilema potencialmente inherente a las acciones de cada día. En efecto, la ZDP fue redefinida como un espacio para la transición expansiva de acciones a actividad (Engeström, 2000).

### 3) El objeto de la actividad de Leontiev

El objeto de la actividad tiene dos caras: la primera, en su existencia independiente; la segunda, como una imagen del objeto, como producto de su propiedad de reflexión psicológica que se realiza como una actividad del sujeto. El aprendizaje expansivo está fundamentado en la actividad orientada al objeto.

### 4) El concepto de contradicción de Ilenkov

La teoría de la actividad es una teoría dialéctica y el concepto dialéctico de contradicción juega un papel crucial dentro de ella. La teoría del aprendizaje expansivo ve las contradicciones como tensiones que evolucionan a través de la historia y que se pueden detectar y manejar en sistemas de actividad reales. En el capitalismo la contradicción entre el “valor de uso” y el “valor de intercambio” es inherente a todo artículo y todas las esferas de la vida están sujetas a volverse un bien común, o un artículo de consumo. Lo más importante sobre las contradicciones es que son la fuerza de empuje de la transformación. El objeto de una actividad es siempre contradictorio internamente y son estas contradicciones las que hacen del objeto un blanco generador de futuro motivante y movable. El aprendizaje expansivo requiere articulación y compromiso práctico con las contradicciones internas del sistema de actividad de los aprendices.

### 5) La secuencia del aprendizaje basado en el método dialéctico de Davydov

En una secuencia individual típica de la actividad de aprendizaje se evidencia el método dialéctico de ascender desde lo abstracto hasta lo concreto y abarca las siguientes acciones: 1) transformar las condiciones de la tarea para revelar la relación universal del objeto que se está estudiando; 2) modelar la relación identificada en una forma material, gráfica o literal; 3) transformar el modelo de la relación para poder estudiar sus propiedades en su forma más pura; 4) construir un sistema de tareas particulares que se resuelvan través de un modo general; 5) monitorear el desempeño de las acciones precedentes; y 6) evaluar la asimilación del modo general que resulta de resolver las tareas de aprendizaje escogidas.

### 6) La mediación de las acciones por medio de herramientas y signos culturales de Vygotsky

Vygotsky construyó su metodología intervencionista de la doble estimulación bajo la perspectiva de la agencia del sujeto gracias a que las acciones están mediadas por herramientas culturales y signos. Más allá de darle al sujeto simplemente una tarea para resolver, Vygotsky le dio al sujeto una asignación exigente (primer estímulo) y un artefacto externo (segundo estímulo) que el sujeto pudiera llenar de significado y convertirlo en un nuevo signo mediador que engrandeciera sus acciones y lo condujera potencialmente a reestructurar la tarea. El aprendizaje expansivo requiere de intervenciones formativas basadas en los principios de doble estimulación.

#### 7) El nivel de aprendizaje III de Bateson

Su conceptualización de la noción de aprendizaje III y el concepto asociado de dilema (*double-bind*) es básicamente lo mismo que la noción de aprendizaje expansivo. Desde esta teoría el dilema puede ser interpretado como un asunto o problema socialmente esencial que no puede resolverse a través de las acciones de acciones individuales separadas únicamente, de manera que las acciones cooperativas pueden impulsar históricamente el surgimiento de una nueva forma de actividad.

#### 8) La idea de heteroglosia de Bajtín

La idea de las múltiples voces o heteroglosia es una de las raíces de la teoría del aprendizaje expansivo. El proceso expansivo es inherentemente un proceso de debate de múltiples voces, de negociación y orquestación.

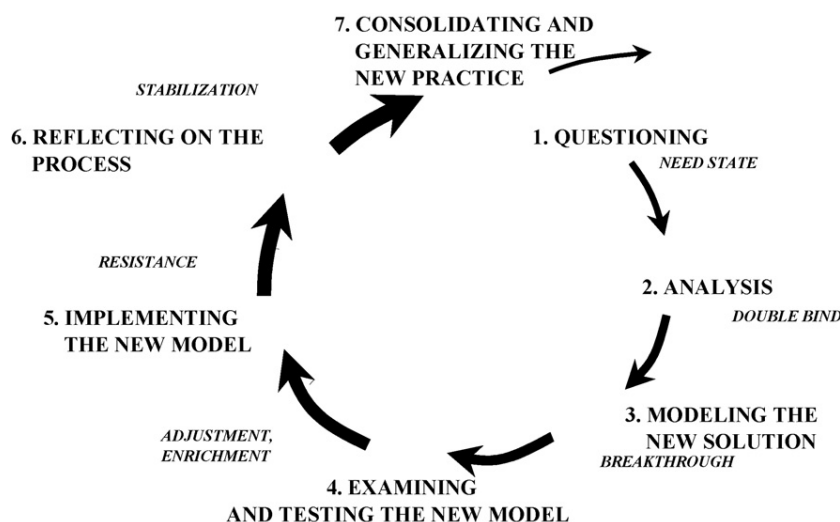
### **5.3 Modelo del ciclo expansivo de aprendizaje**

Engeström y Sannino (2010, p. 7) señalan que las contradicciones son necesarias, pero no son por sí mismas un motor suficiente del aprendizaje en un sistema de actividad. En diferentes fases del proceso pueden aparecer diversos tipos de contradicciones: a) contradicciones primarias, latentes dentro y en cualquiera de los nodos del sistema de actividad; b) contradicciones secundarias, abiertamente manifestadas entre dos o más nodos, por ejemplo, entre un nuevo objeto y una herramienta vieja; c) contradicciones terciarias entre un modo de actividad recientemente establecido y los vestigios del modo de actividad previo; d) contradicciones cuaternarias entre la actividad nueva y sus sistemas de actividad vecinos. Además, hay una diferencia sustancial entre las experiencias “de conflicto” y las contradicciones significativas en el desarrollo, y están localizados en dos diferentes niveles de análisis. Las primeras están situadas al nivel de la acción a corto tiempo; en cambio, las segundas están situadas a nivel de la actividad



e interactividad y tienen un ciclo de vida más duradero. Las raíces de conflicto se pueden explorar al cambiar del nivel de acción de conflicto al nivel de actividad de la contradicción.

Para Engeström (2001b) el modelo básico de aprendizaje expansivo es un ciclo o una espiral y se puede representar como una secuencia típica ideal y cíclica de las acciones de aprendizaje epistémicas (figura 9).



**Figura 9. Secuencia de acciones de aprendizaje en un ciclo de aprendizaje expansivo (Engeström, 1999b, p. 384).**

El ciclo expansivo aparece organizado en una secuencia en la que se manifiestan cuatro estadios de contradicciones (Engeström, 2001b): 1) **la contradicción primaria** corresponde al estado de la necesidad y a la acción de cuestionamiento; 2) **las contradicciones secundarias** implica la paradoja y dos tipos de análisis: el análisis histórico y el análisis empírico-verdadero; 3) el modelaje de la nueva solución; 4) la examinación del nuevo modelo; 5) **la contradicción terciaria** que corresponde a la implementación del nuevo modelo y la acción de resistencia; 6) **las contradicciones cuaternarias** que se reflejan en el proceso realineamiento con los vecinos; y 7) La consolidación de la práctica nueva.

Según Engeström (2001b), las acciones de aprendizaje expansivo son reformuladas como acciones de cruce de fronteras. Las acciones de cruce de fronteras son siempre interacciones de dos vías. Si sólo una de las partes intenta cruzar una frontera pero no recibe respuesta, la acción es incompleta y no puede ser categorizada como tal. Para ser expansivas tales acciones necesitan la participación y compromiso mutuo

con el cambio en las prácticas. En los estudios de aprendizaje expansivo, el concepto de cruce de fronteras (“boundary crossing”) fue lo primero que se consideró como un serio concepto teórico, y se caracterizó como una experticia “horizontal” en que los practicantes deben moverse a través de los límites para buscar y dar ayuda, para encontrar información y herramientas donde quiera que estén disponibles: “Cruzar los límites requiere adentrarse en dominios que no son conocidos. Es esencialmente una tarea creativa que requiere de nuevos recursos conceptuales. En este sentido cruzar las fronteras requiere una formación conceptual colectiva.” (Engeström, Engeström y Kärkkäinen, 1995, p. 333 citados por Engeström y Sannino, 2010).

Según Engeström (2001b), una secuencia ideal típica de este tipo de acciones conlleva el siguiente proceso siempre entre y a través de los límites de las fronteras: 1) cuestionamiento, reto y rechazo de las prácticas existentes; 2) análisis de las prácticas existentes; 3) construcción colaborativa y mutuamente apoyada de nuevos modelos, conceptos, artefactos, patrones de conducta; 4) examinar y debatir los modelos sugeridos, conceptos, artefactos o patrones de conducta; 5) emular y acomodar nuevas ideas, conceptos, artefactos o patrones de conducta; 6) negociar, comerciar e intercambiar recursos materiales relacionados con nuevas ideas, conceptos, artefactos o patrones de conducta para reflejar y evaluar aspectos del proceso; 7) consolidar los resultados. Engeström y Sannino (2010, p. 11-12) señalan además que:

Los ciclos miniatura de aprendizaje innovador deberían ser tomados en cuenta como potencialmente expansivos. Un ciclo expansivo a gran escala de transformación organizacional siempre consiste de ciclos pequeños de aprendizaje innovador, sin embargo la aparición de ciclos a pequeña escala de aprendizaje expansivo no garantiza por sí misma que exista un ciclo expansivo que esté en marcha o que se esté dando. Ciclos pequeños pueden permanecer como eventos aislados y el ciclo total o global de desarrollo organizacional puede estancarse, volverse regresivo, inclusive puede desbaratarse. La ocurrencia de ciclo expansivo desarrollado no es común y requiere típicamente de un esfuerzo concentrado de intervenciones deliberadas. Con esas reservas en mente el ciclo de aprendizaje expansivo y las acciones que conlleva pueden ser usados como un marco para analizar los procesos de aprendizaje innovadores a pequeña escala. (Engeström, 1999b, p. 385).

En otras palabras, un análisis de secuencias más cortas de aprendizaje podemos solamente identificar acciones expansivas de una manera tentativa y preliminar. Por lo tanto, a este nivel de análisis es apropiado hablar de acciones de aprendizaje con potencial expansivo.

Como ya se anticipó en este capítulo, en ocasiones las unidades de análisis consisten mínimamente en dos sistemas de actividad interactiva que tienen un objeto parcialmente compartido (véanse figuras 5 y 6).

Sobre la idea general de cruce de fronteras, a modo de ejemplo, Engeström y Sannino (2010, p.13) hacen referencia a una serie de estudios de aprendizaje expansivo en el cuidado médico de pacientes con múltiples enfermedades crónicas usando múltiples proveedores de atención o cuidado. El reto de aprendizaje en esos campos de actividad es adquirir maneras nuevas y negociadas de trabajar en la que los pacientes y los médicos de las diferentes organizaciones (hospital especializado, centro de salud) monitoreen la trayectoria y cuidado del paciente mediante una planificación colaborativa para hacerse y haciéndose cargo conjuntamente de su progreso general de los enfermos. El concepto clave desarrollado en estos estudios son los anudamientos (*knotworking*) negociados:

La noción de nudos (*knot*) se refiere a la orquestación del desempeño colaborativo que se mueve rápido, que está distribuido y que está parcialmente improvisado entrelazado entre los actores (aunque de manera débil) y los sistemas de actividad. El anudamiento (*knotworking*) se caracteriza por un movimiento palpitante de tira, encoje y retira junto a otras discusiones (*threads*) de otros sistemas de actividad que de otra manera no conectarían. Apretar y disolver el nudo del trabajo colaborativo no se reduce a ningún individuo específico u organización fija o ente organizacional fijo como el centro de control. El centro no atrae no aprieta nada. El locus de la iniciativa cambia en cada momento dentro de la secuencia de la red en nudos. Por lo tanto esta red en nudos no se puede analizar adecuadamente desde el punto de vista de un centro de coordinación y control predeterminado o como la suma aditiva de las perspectivas separadas de los individuos o instituciones que contribuyen con esto. El nudo inestable necesita ser el foco del análisis.” (Engeström, Engeström y Vahähäaho, 1999; véase también Engeström, 2005, 2008, citados por Engeström y Sannino, 2010, p. 13)

Según Engeström y Sannino (2010, p. 13), la co-configuración es una forma de producción que apunta a la creación de productos adaptados o pensados para el cliente o servicios que se adapten las necesidades cambiantes del usuario y que tengan trayectorias de vida muy largas lo cual requiere que siempre que el cliente se convierta en un socio real del productor. Engeström (2006) apunta que un prerrequisito de la co-configuración es la creación de productos pensados para el cliente o servicios que se amolden a las necesidades cambiantes del usuario:

Provisionalmente podemos definir la co-configuración como un tipo de trabajo emergente, nuevo históricamente, que presenta las siguientes características: (1) productos o servicios adaptables y “pensados para el cliente”, o de modo más típico, combinaciones de productos/servicios integrados, (2) relaciones continuas de intercambio mutuo entre clientes, productores y combinaciones de productos/servicios, (3) configuración en progreso y personalización del binomio producto/servicio durante largos periodos de tiempo, (5) múltiples productores colaboradores que necesiten operar en redes dentro o entre las organizaciones, (6) aprendizaje mutuo de las interacciones entre las partes involucradas en las acciones de configuración.

La co-configuración se necesita en terrenos divididos en los que los distintos sistemas de actividad comparten objetos o clientes de importancia crítica pero en los que hay poca evidencia de colaboración productiva entre las divisiones organizacionales. En tales terrenos, el diseño necesita tomar la forma de

una renegociación autorreflexiva de las relaciones y las prácticas colaborativas. Un requisito para un trabajo de co-configuración exitoso es el diálogo, en el cual se apoyan las partes en una retroalimentación de la información en tiempo real sobre la actividad. La interpretación, negociación y síntesis de tal información entre las partes requiere de herramientas de conocimiento dialógico y reflexivo, así como de normas funcionales construidas de forma colaborativa e infraestructuras (Engeström y Ahonen, 2001 citado por Engeström, 2006). La expansión del objeto de la actividad en la co-configuración procede en cuatro dimensiones (Engeström, 2000 y Hasu, 2000 citados por Engeström, 2001b):

<b>Socio-espacial</b>	¿Quién más debería ser incluido?	Un círculo radicalmente más amplio de sistemas de actividad está directamente involucrado en la construcción del objeto.
<b>Temporal</b>	¿Qué pasos previos y futuros deberían ser considerados?	La constante reconfiguración del objeto requiere del dominio de su historia y un plan a largo plazo para su futura evolución, así como de una improvisación rápida de una acción colaborativa cuando se necesite.
<b>Moral-ideológica</b>	¿Quién es responsable y quién decide?	La responsabilidad y el poder se redistribuyen y renegocian constantemente entre los participantes.
<b>Sistémico-evolucionista</b>	¿Cómo moldea esto el futuro de la actividad?	Las acciones aisladas o rutinarias de todos los días se problematizan constantemente y se asocian con sus consecuencias sistémicas y potenciales evolutivos.

**Cuadro 7: cuatro dimensiones de la co-configuración**

Por último, Engeström y Sannino (2010) señalan cómo desde mediados de los años noventa los investigadores del Centro Helsinki han implementado el Laboratorio de cambio (Change Laboratory) como herramienta de intervención formativa. Variaciones del tipo de herramientas usadas en este laboratorio se han usado en gran número de estudios intervencionistas que va desde oficinas postales, fábricas, escuelas, hospitales y salas de prensa. “El Laboratorio de cambio sirve como un microcosmos en el que las nuevas maneras potenciales de trabajar se pueden dar y con las que se puede experimentar” (Engeström, 1987; p. 277-278). Las características típicas de este tipo de intervención son las siguientes:

<b>Contexto</b>	Se conduce en un sistema de actividad que enfrenta una transformación importante pero a menudo se centra en una unidad piloto relativamente independiente dentro de una organización.
<b>Sujetos participantes y sus acciones</b>	Los profesionales y administradores de la unidad junto con un pequeño grupo de intervencionistas conducen sesiones de trabajo (entre 5 a 10). Cuando cabe la posibilidad, también los clientes son invitados a unirse a las sesiones y sus casos particulares se analizan con detalle. También se conducen como laboratorios de cruce de fronteras con la participación de representantes de dos o más sistemas de actividad. Casi siempre se realizan sesiones de seguimiento después de algunos meses.
<b>Tipo de datos</b>	El Laboratorio de cambio se construye con datos etnográficos del contexto de la actividad en el cual se lleva a cabo: las sesiones se graban en video y se usan como estímulo para la reflexión. Los incidentes críticos, dificultades y problemas en la práctica del trabajo se documentan y se muestran en las sesiones para que sirvan como primeros estímulos. Los procedimientos permiten la recolección de datos ricos longitudinales sobre acciones e interacciones involucradas y ciclos

	deliberadamente inducidos. Este material espejo se usa para estimular la participación y el análisis y los esfuerzos de desarrollo colaborativo entre los participantes. Además, a los participantes se les pide que se muevan entre el pasado, el presente y el futuro. Esto significa que los orígenes históricos de los problemas actuales se escudriñan o se modelan, y las ideas hacia un concepto futuro se ponen en práctica con simulaciones anticipatorias, como el “role play”.
<b>Herramientas utilizadas</b>	Para facilitar el análisis y la resolución de los problemas, los intervencionistas introducen herramientas conceptuales, como la de los modelos triangulares del sistema de actividad, como un segundo estímulo. Comúnmente estos modelos conceptuales se reemplazan y combinan con contextualizaciones mediadoras o modelos formulados por los participantes. Los participantes son retados a usar el estímulo secundario mediador como un instrumento de diseño de un nuevo concepto de la actividad que están intentando transformar. La implementación de la nueva solución del diseño generalmente se inicia cuando las sesiones del Laboratorio de cambio aún están en marcha en la forma de experimento piloto. La implementación casi siempre conduce a alcanzar un concepto de la actividad más rico y articulado.

**Cuadro 8: Características del tipo de intervención del Laboratorio de cambio**

Engeström y Sannino (2010, p. 15) señalan que el principio metodológico de Vygotsky de la doble estimulación lleva a intervenciones formativas que son radicalmente diferentes de la noción lineal o la intervención incrustada en la idea tradicional del experimento controlado. Las diferencias cruciales entre estos dos tipos de intervenciones formativas las sintetizan en cuatro puntos:

<b>Intervención lineal</b>	<b>Intervención formativa</b>
<b>1) Punto de partida</b>	
Los contenidos y metas de intervención son conocidos de antemano por los investigadores.	Los sujetos se enfrentan a objetos contradictorios y problemáticos que analizan y expanden con la construcción de objetos nuevos cuyos contenidos los investigadores no conocen de antemano.
<b>2) Proceso</b>	
Se espera que los sujetos ejecuten la intervención sin resistencia. Las dificultades de intervención son interpretadas como debilidades en el diseño que deben corregirse con el refinamiento del diseño.	Los contenidos y el curso de la intervención están sujetos a la negociación y la forma de intervención queda a la larga a la disposición de los sujetos. La doble estimulación es un mecanismo fundamental y ello implica que los sujetos adquieran agencia y se hagan cargo del proceso.
<b>3) Resultado</b>	
El objetivo es controlar todas las variables y alcanzar un módulo de solución estandarizado, típicamente un modo de aprendizaje que genere los mismos resultados deseados cuando se transfieran e implementen en nuevos escenarios.	El objetivo es generar nuevos conceptos que se puedan usar en otros escenarios como marco para el diseño de nuevas soluciones que sean apropiadas localmente. Un resultado clave es la agencia entre los participantes.
<b>4) El rol del investigador</b>	
El investigador se propone controlar todas las variables.	El investigador busca provocar y mantener un proceso de transformación expansiva que es dirigido y es propio de los participantes.

**Cuadro 9: Diferencias entre la intervención lineal y la intervención formativa**

## 6. Sobre la teoría de la actividad y la enseñanza de la escritura académica: tres estudios empíricos

Kain y Wardle (2005) llevaron a cabo un estudio para enseñar los géneros profesionales a estudiantes avanzados de diferentes especialidades de dos universidades. Las autoras, aunque trabajaron en contextos

y programas de lengua distintos, tenían como propósito lograr la transferencia de aprendizajes del sistema de actividad académico a los profesionales. Por ello, diseñaron juntas las actividades docentes y los materiales de sus cursos. La idea básica fue familiarizar a los estudiantes con las herramientas de la teoría de la actividad de manera tal que puedan usarlas para analizar los géneros discursivos profesionales mediante diversas muestras recolectadas en sitios de trabajo auténticos, así como entrevistas a los sujetos involucrados en los sistemas de actividad de estos entornos laborales. Los estudiantes concluyen los cursos con la entrega de un comentario crítico del corpus analizado. A partir de estos datos las autoras consiguieron que un 85% de los participantes aplicaran con éxito la metodología sugerida y tomaran consciencia de cómo los géneros discursivos escritos responden a las dinámicas internas de cada sistema de actividad. Esto llevó a las autoras a concluir que la teoría de la actividad ofrece un marco más completo para la enseñanza de los géneros profesionales en la universidad si se compara con el análisis textual llevado a cabo tradicionalmente en este tipo de cursos.

Asimismo, Russell y Yañez (2003) en un estudio sobre la enseñanza de la cultura escrita historiográfica en el marco de una clase sobre “Historia Moderna de Irlanda” basado en las teorías de la actividad y los géneros discursivos, constataron que uno de los problemas es que profesores y estudiantes actúan con la escritura del mismo modo como han leído y escrito de acuerdo con las motivaciones con las que han participado en algún sistema de actividad. Estos autores muestran que la teoría de la actividad funciona sobre todo para ayudarnos a hacer preguntas útiles acerca de lo que está involucrado en la escritura y su aprendizaje en nuestros campos a través de la escritura. En otro trabajo, Yañez (2004) propone que los profesores deben ayudar a los estudiantes sobre lo necesitan aprender pero también cuándo deben ignorar lo que han aprendido acerca de la escritura, aunque los términos utilizados en la práctica parezcan ser idénticos. En su estudio confirma la marcada interdependencia tanto histórica como intra y entre sistemas de actividades y señala que no es posible hacer un análisis de la cultura escrita académica en forma aislada sino que requerimos de una visión integral de nuestros macro sistemas educativos para comprender las contradicciones con sus tensiones, discrepancias, resistencias y rechazos que usualmente debilitan nuestros esfuerzos hacia cambio. De hecho, sugiere que es necesario que comprendan las diferencias sobre los motivos (profesionales, intelectuales y emocionales) al escribir en los otros sistemas de actividad.

## CAPÍTULO III

### LA EDUCACIÓN EN LENGUA MATERNA EN EL NIVEL SUPERIOR DE ENSEÑANZA EN VENEZUELA

#### 1. Tradición pedagógica

Serrón (2004) asegura que la preocupación en Venezuela por la lengua materna en el ámbito académico tiene una larga trayectoria. Partiendo de esta idea este autor describe cuáles han sido los rasgos definitorios de esta actividad docente durante el siglo XX mediante la siguiente cronología:

CRONOLOGÍA	ACTIVIDAD DOCENTE	RASGOS DEFINITORIOS
<b>A partir de los años 40</b>	Inclusión del curso “Estilo y Composición” en el plan de estudios de la carrera de Castellano en el Instituto Pedagógico Nacional. Incorporación del mismo programa a otras carreras humanísticas: Idiomas y Sociales.	Se presuponía un nivel adecuado pero “se buscaba pulirlo” en función del futuro ejercicio profesional de los estudiantes de formación docente en lengua castellana.
<b>A partir de los años 60</b>	Se identifican una serie de limitaciones de los estudiantes para expresar sus conocimientos por escrito en textos como los exámenes e informes. Carreras no humanísticas incorporan a sus planes de estudio cursos de formación lingüística con el apoyo de los profesores de lengua. Y otras casas de estudio agregan cursos como: Castellano Instrumental, Lenguaje, Lenguaje y Comunicación.	El objetivo propuesto en esta etapa fue de carácter instrumental y se centró en “desarrollar competencias” de escritura académica en los estudiantes.  La finalidad de este tipo de cursos fue “paliar” o “minimizar” la situación deficitaria respecto a la lengua escrita empleada por los estudiantes.  En este tipo de programas era prácticamente inexistente el apoyo teórico y metodológico de los estudios en Lingüística Aplicada.
<b>Años 80</b>	Los programas de formación lingüística en los primeros tramos de las carreras “sobrevivieron y se multiplicaron”. Se crearon nuevas modalidades: cursos extracurriculares denominados “propedéuticos” tanto públicos como privados.	Se siguieron considerando como cursos de carácter remedial. Y las condiciones para llevarlos a cabo no eran las idóneas: el interés y ámbito profesional del docente, muchos de ellos vinculados a la literatura, o a la lingüística teórica; carencia de textos y materiales adecuados (manuales tipo “recetarios” con énfasis en la ortografía, por ejemplo); disponibilidad horaria insuficiente; y exceso de alumnos.
<b>Años 90</b>	Desarrollo en algunas instituciones de cursos de lengua materna con enfoque comunicativo a partir del impacto que tienen los estudios de postgrado en el área lingüística.	Centrados en las necesidades académicas y fundamentados teóricamente. Las condiciones adversas como la carga horaria y el volumen de estudiantes en las aulas, perduraron. Ausencia de políticas institucionales en materia lingüística así como de una cultura comunicativa universitaria.

**Cuadro 10: Cronología de la actividad docente durante el siglo XX en Venezuela**

Por su parte, Mostacero (2012, p. 79-81) hace una reseña sobre la innovación en alfabetización académica desde la década de los 90 hasta la actualidad. Este autor sintetiza diversas experiencias llevadas a cabo en cuatro casas de estudio nacionales: la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de Carabobo, la Universidad Experimental del Táchira y las dos sedes de la Universidad de Los Andes, en Mérida y Táchira. Señala que todos estos aportes han sido producto de iniciativas individuales, o de grupos de expertos en formación lingüística y aunque han sido muy exitosos en cuanto a sus propósitos educativos, en su mayoría, no han tenido todavía impacto sobre las políticas institucionales.

## **2. Labor investigativa**

La labor investigativa vinculada a la experiencia didáctica sobre la escritura de los estudiantes universitarios tiene su origen a comienzos de la década de los noventa y continúa en auge hasta la actualidad. Esto puede constatarse al analizar el repertorio bibliográfico de García Romero (2009). Entre los diversos tipos de publicaciones académicas contenidas en esta fuente están: los artículos de investigación en revistas especializadas (nacionales, sobre todo), libros, ponencias y actas de participación en congresos nacionales e internacionales, tesis de Maestría y Doctorado, y trabajos de ascenso en el escalafón universitario. Al hacer un análisis de los trabajos de este repertorio pueden verificarse a partes iguales la existencia de dos acciones sociales propias de la labor didáctica: la función evaluar/diagnosticar problemas; y el proponer acciones de tipo pedagógico y/o didáctico para contribuir a su solución.

Respecto los trabajos con funciones evaluativas, el foco está en la condición deficitaria de los estudiantes universitarios que expresada en una constelación de palabras en sentido negativo. Al analizar las palabras clave de su presentación en el título y el resumen e introducción, encontramos las siguientes etiquetas: “obstáculos”, “dificultades”, “irregularidades”, “problema”, “desconocimiento” y “deficiencias”. Otros expresan la finalidad evaluativa de forma más neutra u objetiva que el anterior: “habilidades verbales”, “medición de destrezas”, “análisis”, “desempeño”, “manejo”, “competencias” e “identificación de estrategias”. Por último, otro grupo emplea palabras clave que están referidas al diagnóstico sobre el pensamiento de los estudiantes y profesores: “concepciones”, “perspectivas” y “representaciones”.

Sobre el grupo de trabajos cuya función es realizar propuestas de acción educativa, encontramos constelaciones de palabras clave que permiten hablar de diversos niveles de aproximación a la solución de



los problemas encontrados. Estas propuestas abarcan desde lo macro o global, a modo de exposiciones de idearios sobre lo que ha de hacerse en el área lingüística en la universidad a partir de una situación que se observa como problemática de manera recurrente, a saber: “alfabetización académica”, “currículum”, “comprensión lectora” o “procesamiento de textos” y “redacción” o “producción de textos”; así como a aspectos más específicos en los que es necesario intervenir: el “proceso de escritura”, “desarrollo de estrategias”, “habilidades” y “herramientas”; la “competencia textual” centrada en aspectos como: la “macroestructura semántica”, “progresión temática, “textos argumentativos”; y la enseñanza de géneros discursivos académicos como: los “trabajos de investigación”, “ensayo” y “resumen”. Además, muchas de estas propuestas emplean el formato del reporte de experiencias llevadas a cabo en el aula.

Sobre el pensamiento del profesor acerca de la escritura de los estudiantes universitarios, encontramos los aportes de cuatro investigaciones. En la primera, Martins (2004b) describe las concepciones sobre la lengua escrita académica y profesional de un grupo de profesores de la Escuela de Derecho de la Universidad Central de Venezuela (Caracas). El estudio revela que los cuatro profesores entrevistados están de acuerdo con que el discurso profesional escrito es diverso por la variedad de roles que puede desempeñar el abogado, pero coinciden en señalar que este tipo de lenguaje no dista mucho del lenguaje “usado normalmente” y aseguran que la apropiación de estos conocimientos por parte de los alumnos es una tarea relativamente sencilla y que el verdadero problema que impide la adquisición de la lengua profesional, es el desconocimiento de la lengua castellana en general, es decir, de las normas que rigen la gramática y la ortografía. En la segunda, García Romero (2005) explora las representaciones de los docentes de la carrera de Comunicación Social de la Universidad de los Andes (núcleo de Táchira) sobre ensayos académicos escritos por los estudiantes. Como resultado obtuvo que tales representaciones varían entre los docentes y ve la necesidad de hacer explícito lo implícito en el intercambio comunicativo entre estos y sus estudiantes sobre la producción de este género discursivo. Tercero, Martins (2008) se aproxima a las concepciones de los profesores del Departamento de Lengua y Literatura de la Universidad Simón Bolívar para conocer sobre los tipos de texto solicitados por estos profesores, su valoración sobre los criterios de evaluación de los textos escritos, así como sus acuerdos y desacuerdos sobre qué es la lengua y cómo debe ser enseñada en la universidad. Como conclusión, señala que pareciera verificarse la visión, señalada por Carlino (2003), de que existe la creencia común entre los profesores universitarios de que la alfabetización es un estado, un conocimiento que se tiene o no se tiene, y no un proceso, un saber en desarrollo y que es probable que esto cree una tensión que limitaría hasta

cierto punto la puesta en práctica de los programas de Lenguaje. Cierra su artículo proponiendo que un marco adecuado para la reflexión sobre la teoría y práctica de la enseñanza de la lengua podría darse mediante actividades de formación docente. Y, cuarto, Castillo (2012) reporta un estudio de caso en la Universidad de Carabobo en el que realiza un análisis de los documentos curriculares, así como entrevistas a cuatro informantes de Filosofía, Sociología, Historia de Venezuela y Psicología del Aprendizaje. El objetivo fue aproximarse a sus concepciones sobre lectura y escritura. Como representaciones comunes señala dos: 1) en la universidad no debe enseñarse a leer y a escribir; y 2) estas habilidades deben estar consolidadas antes de ingresar a la educación universitaria. Concluye constatando en este colectivo de no expertos en formación lingüística las concepciones tradicionales de lectura y escritura como formas de expresión estática y homogénea.

Más recientemente, encontramos trabajos sobre los problemas en la escritura en estudiantes de postgrado e investigadores noveles. Bolívar (2009), en el “V Congreso Internacional Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura”, presenta los resultados de un estudio en el que analizó la escritura en una muestra de 25 artículos a cuyos autores se les pidió hacer modificaciones mayores a sus escritos antes de ser publicados. La autora señala que se encuentran problemas relacionados con la ortografía, el orden de palabras y la selección del registro, pero entre los más importantes están aquellos que revelan el desconocimiento de los géneros académicos y la inseguridad en el uso de los métodos de investigación. Por su parte, Bigi (2010) relata la experiencia de una intervención didáctica con un grupo de estudiantes de la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura de la Universidad de Los Andes – Núcleo de Táchira, y concluye que las estrategias pedagógicas empleadas para la composición textual de notas autobiográficas y artículos de opinión eran desconocidas para estos profesionales, de manera tal que constata la carencia de una adecuada didáctica de la escritura en las instituciones educativas de esta región de Venezuela. En otra publicación Bigi (2012) describe una experiencia pedagógica efectuada sobre la elaboración del informe de visitas a aulas de educación básica en la cátedra denominada “Lectoescritura 20”. La autora reconoce la complejidad para la producción de esta tarea (a la que denomina “una colmena de textos”) de manera que resulta insuficiente la carga horaria asignada en el plan de estudios para su realización.

Por otra parte, es importante hacer referencia a algunos trabajos académicos cuyos objetivos se han centrado en la evaluación y/o intervención por parte de los profesores-investigadores universitarios en los niveles educativos básicos. En el libro “La lectura y la escritura en el siglo XXI”, Peña y Serrano (2004) compilan y clasifican en cuatro secciones los trabajos realizados por el Grupo de Investigación en Didáctica de la Lectura y la Escritura (GINDILE), a saber: “Una mirada reflexiva”, “Desvelando qué acontece en el aula”, “Haceres pedagógicos” y “Nuevas tecnologías”. Esta publicación contiene diversas reflexiones, propuestas de trabajo y estudios empíricos para contribuir con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la lengua escrita en la escuela. Por su parte, Fraca y Maurera (2006) reportan la experiencia llevada a cabo con un grupo de niños y jóvenes del Núcleo de Asistencia Educativa Comunitaria "Padre Ángel Gabriel Montes" en Caracas. Este centro está fuera del sistema formal de educación y es asistido por personas de la misma comunidad quienes no poseen ninguna preparación pedagógica. La experiencia consistió en el diseño y aplicación de un modelo de intervención para desarrollar la competencia comunicativa escrita, específicamente mediante la producción un periódico que reportara los problemas de la comunidad. Como resultados las autoras señalan que a partir de la aplicación de una serie de estrategias metalingüísticas, las competencias de los alumnos mejoraron, sobre todo las referidas a la escritura de noticias. Asimismo, Caldera (2006) guiada por la metodología de la investigación-acción realiza un estudio en una escuela rural del Estado Trujillo durante el año escolar 2001-2002. En este trabajo, a partir de la interpretación de la realidad de un aula de sexto grado, identifica los problemas que afectan la formación de niños escritores y lleva a cabo una intervención pedagógica basada en el apoyo a las docentes con diversas estrategias didácticas. Como conclusiones la autora expresa: un cambio positivo de actitud hacia la escritura tanto de los alumnos como de sus maestras; el mejoramiento de las competencias para producir textos narrativos, informativos, instruccionales, literarios y publicitarios; y, en definitiva, el abandono progresivo de la práctica tradicional de la escritura (copias, dictados, etc.) para aproximarse a una didáctica de la escritura con un enfoque comunicativo-funcional.

Por último, Serrano (2010) realiza un estudio para conocer el pensamiento y las acciones sobre la lengua escrita y su uso de un grupo de diez profesores de la tercera etapa de Educación Básica y de Educación Media y Diversificada pertenecientes a tres instituciones educativas de la ciudad de Mérida. A partir del análisis de las entrevistas realizadas y las observaciones de clase, la autora establece las siguientes conclusiones: las ideas de los profesores alejan la posibilidad de acceso de los estudiantes a la cultura escrita porque no favorecen interacciones de tipo social; los profesores revelan puntos de vista sobre la

naturaleza de la lengua escrita que afectan su práctica docente con escasas contribuciones para generar una efectiva cultura escolar; y persiste la creencia de que el uso funcional de la lengua escrita académica es responsabilidad de los profesores de lenguaje, lo que determina que los profesores de otras áreas no se sientan responsables por promover la comprensión y producción escrita en sus disciplinas.

En síntesis, a partir de lo anteriormente expuesto, puedo observar cinco tendencias sobre los estudios empíricos en Venezuela:

- 1) Desde los años 90 y hasta la actualidad es constante y creciente el interés por la escritura académica como tema de investigación.
- 2) En todos los trabajos del período analizado, la motivación del investigador corresponde a la confrontación mediante su experiencia profesional de una situación deficitaria respecto a la escritura académica de los estudiantes universitarios de pregrado y, más recientemente, de postgrado.
- 3) Los modos de actuación están centrados en aspectos particulares de la formación lingüística en los que destacan uno u otro enfoque didáctico: lingüístico-textual, cognitivo, o basado en la enseñanza de géneros discursivos, así como también en propuestas globales para en cambio de la actividad educativa que integran uno o varios de estos enfoques. Estas propuestas o experiencias tienen una función profesional, ya que están circunscritas a contextos particulares de un sistema de actividad específico: las que ofrecen los cursos en los que estos mismos investigadores cumplen funciones de docente universitario. Además, en muchos casos las investigaciones forman parte de las tareas que deben cumplir para la consecución de sus estudios de postgrado, de manera que la función del sujeto corresponde a la de tipo educativo o formativo.
- 4) Son menos frecuentes los trabajos de investigación que incluyen como objeto de estudio las prácticas educativas en formación lingüística de las etapas previas a la universidad.
- 5) Algunos trabajos recientes desplazan su objeto de estudio hacia los pensamientos y actuaciones de los profesores de diversas áreas curriculares no lingüísticas aunque también con la finalidad de diagnosticar problemas.

### **3. Publicaciones, postgrados y eventos nacionales**

En Venezuela los profesores-investigadores dedicados al tema de la escritura académica cuentan con una serie de revistas para compartir los resultados de sus investigaciones (véase García Romero, 2009). Cabe destacar que todas ellas son editadas por diversas instancias académicas de las instituciones públicas de

educación superior, ya sean de las facultades o escuelas, institutos pedagógicos o de investigación, o postgrados. En el siguiente cuadro muestro algunos datos relevantes de estas publicaciones, a saber: nombre, año de fundación, ciudad, institución e instancia editora y el tipo de actividad al que se dedica, o ámbitos temáticos.

<b>Título año - lugar</b>	<b>Institución de estudios superiores e instancia(s)</b>	<b>Tipo de actividad y/o ámbito(s) temático(s)</b>
Acción Pedagógica 1989 - Táchira	Universidad de Los Andes-Táchira Gabinete de Asistencia Psicopedagógica (GAPSIDE) del Departamento de Orientación y Psicología	Reflexión y orientación a los educadores en su práctica pedagógica.
Akademios 1999 - Caracas	Universidad Central de Venezuela Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación	Política educativa, reflexión filosófica, crítica literaria, pragmática, análisis del discurso, lingüística, lingüística aplicada (a la enseñanza del español o de idiomas extranjeros, al tratamiento lingüístico de problemas literarios); adquisición de la lengua, hallazgos históricos, investigaciones en las áreas de la geografía, la psicología, entre otros.
Argos 1980 - Caracas	Universidad Simón Bolívar División de Ciencias Sociales y Humanidades	Antropología, arquitectura, artes plásticas, ciencias políticas, economía, educación, estudios culturales, filosofía, gerencia y administración, historia, idiomas, lenguajes, lingüística, literatura, música, psicología, sociología, urbanismo.
Educare 1997 - Barquisimeto	Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Barquisimeto	Campos de las Ciencias de la Educación: todas las disciplinas y áreas de estudio que tengan una vinculación con el ser y hacer educativo en cualquier modalidad del sistema educativo.
Boletín de Lingüística 1983 - Caracas	Universidad Central de Venezuela Instituto de Filología "Andrés Bello" de la Facultad de Humanidades y Educación, y la Escuela de Antropología de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales	Fenómenos de interés lingüístico en el ámbito de la Lingüística General, los Estudios del Discurso, la Psicolingüística, la Sociolingüística y otras áreas afines.
Educere 1997 - Mérida	Universidad de Los Andes Facultad de Humanidades y Educación	La Educación es su tema principal de estudio y es concebida como un fenómeno complejo y explicable a través de una cosmovisión pluridisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria.
Encuentro Educacional 1994 - Maracaibo	Universidad del Zulia Facultad de Humanidades y Educación	Publica trabajos inéditos relacionados con el área educativa que sean producto de investigadores o experiencias de innovación
Entre Lenguas 1997 - Mérida	Universidad de los Andes Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (CILE) Escuela de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación	Especializada en la divulgación de temas relacionados con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, especialmente de las lenguas extranjeras.
Investigación y Postgrado	Universidad Pedagógica Experimental Libertador	Su misión es contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación venezolana dentro de una

<b>Título año - lugar</b>	<b>Institución de estudios superiores e instancia(s)</b>	<b>Tipo de actividad y/o ámbito(s) temático(s)</b>
1985 - Caracas	Instituto Pedagógico de Caracas	visión de futuro.
Laurus 1995 - Caracas	Universidad Pedagógica Experimental Libertador Vicerrectorado de Docencia	Reflexiones en educación, estrategias pedagógicas valoración del docente, educación y nuevas tecnologías, educación y comunidad.
Lengua y Habla 1996 - Mérida	Universidad de los Andes Departamento de Lingüística de la Escuela de Letras de la Facultad de Humanidades y Educación	Adquisición del español como lengua primera (L1), Análisis del discurso, Español como lengua extranjera (ELE), Español como segunda lengua (EL2), Fonética, Fonología, Historia de la lingüística, Historiografía lingüística, Lexicografía, Lexicología, Lingüística computacional, Morfología, Neurolingüística, Pragmática, Psicolingüística, Semántica, Sintaxis, Sociolingüística, Teorías lingüísticas, Terminología, Variedades del español.
Letras 1958 - Caracas	Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” (IVILLAB) del instituto Pedagógico de Caracas	Publica resultados de trabajos de investigadores nacionales y extranjeros en las diversas áreas del conocimiento lingüístico y literario con énfasis en los temas educativos.
Legenda 2003 (nueva etapa) - Mérida	Universidad de Los Andes Facultad de Humanidades y Educación del Núcleo Universitario La Liria Postgrado de Lectura y Escritura	Divulga investigaciones y de experiencias pedagógicas relacionadas con el área de la lectura y la escritura en todos los niveles educativos.
Lingua Americana 1980- Maracaibo	Universidad del Zulia Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas de la Facultad de Humanidades y Educación	Divulga los resultados de trabajos de investigación sobre temas lingüísticos, teóricos y aplicados.
Núcleo 1985 - Caracas	Universidad Central de Venezuela Escuela de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación	Los artículos están relacionados con lingüística (general y aplicada, análisis del discurso, psicolingüística, sociolingüística, terminología), literatura (teoría y análisis literarios), traductología e interpretación.
Omnia Maracaibo - 2003	Universidad del Zulia División de Postgrado de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales	Constituye un medio para la difusión y contratación de ensayos, avances y resultados de investigaciones culminadas en el campo de las ciencias humanas.
Opción 1984- Maracaibo	Universidad del Zulia Departamento de Ciencias Humanas de la Facultad Experimental de Ciencias	Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía, Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología.
Paradigma Maracay - 1980	Universidad Pedagógica Experimental Libertador Centro de Investigaciones Educativas PARADIGMA (CIEP) del Instituto Pedagógico de Maracay, Departamento de Componente	1) Contribuir a identificar y delimitar problemas de investigación en el ámbito educativo especialmente en el área de la formación de docentes. 2) Orientar a los cursantes de los diferentes programas de Postgrado en Educación en cuanto al diseño de las investigaciones. 3) Divulgar las innovaciones educativas ensayadas por los docentes que se desempeñan en los diferentes

<b>Título año - lugar</b>	<b>Institución de estudios superiores e instancia(s)</b>	<b>Tipo de actividad y/o ámbito(s) temático(s)</b>
	Docente	niveles y modalidades del sistema educativo venezolano e iberoamericano. 4) Impulsar el mejoramiento de la calidad de la educación. 5) Contribuir a proyectar las experiencias de los docentes venezolanos y de otros países iberoamericanos en diferentes campos de su quehacer profesional.
	Decanato de Investigación y Postgrado	
Revista de Pedagogía	Universidad Central de Venezuela	Divulga y proyecta la producción académica /científica en el área de la Pedagogía.
1971 - Caracas	Escuela de Educación	
Sapiens	Universidad Pedagógica Experimental Libertador	Publicación de materiales actualizados en todas las disciplinas del conocimiento vinculadas con el quehacer pedagógico: (a) Ciencias Naturales, Tecnología y Matemática; (b) Ciencias Sociales y Humanas (Educación Física, Deporte, Recreación, Antropología, Historia, Geografía, etc.); (c) Arte, Lingüística y Literatura; (d) Ciencias de la Educación (Políticas Educativas, Metodología, Gerencia, Evaluación, Estrategias, entre otras).
2000 - Miranda	Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto del Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”	
Textura	Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Maturín)	Publica artículos y reseñas en Lingüística, Pragmática, Semiótica, Análisis del Discurso y Didáctica de la Lengua.
2002 - Maturín	Centro de Estudios Textuales (CETEX) del Departamento de Lingüística de la Maestría en Lingüística	
Única	Universidad Católica Cecilio Acosta	Difusión de trabajos científicos, artísticos y humanísticos. Se publican investigaciones, ensayos, documentos y reseñas.
2000 - Maracaibo		

**Cuadro 11: Revistas venezolanas en el área de formación lingüística y literaria**

Sin duda, este grupo de revistas constituye un importante mercado de posibilidades para el diálogo entre especialistas del área de escritura académica en Venezuela y otros profesionales de la educación y las humanidades. En él están representadas las más antiguas universidades y la red de institutos pedagógicos de todo el país. Es destacable que un grupo importante de ellas publiquen trabajos sobre muy diversas áreas del conocimiento que involucran temas educativos y lingüísticos (algunas incluyen lo literario), o la relación entre ambos campos, y sobre estos ámbitos generales concurre una amplia variedad de ámbitos disciplinares bastante diferenciados.

Para ilustrar esta tendencia que caracteriza al mundo editorial académico venezolano, nos detendremos en la revista Letras, una de las más antiguas y reconocidas del país. Por ejemplo, al consultar el índice del nro. 58 (1999), encontramos artículos sobre: los signos de puntuación (Daniel Cassany); una visión panorámica del contexto histórico-político venezolano desde comienzos del siglo XX hasta 1996

(Domingo Miliani); la denotación y la connotación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Luis Álvarez); una contribución al conocimiento de la obra de Ramón Llull (Rita Jáimez); la evaluación de la comprensión lectora (Yajaira Palencia de Villalobos); y un estudio de caso sobre la competencia textual y pragmática en la producción de textos orales infantiles (Irania Malaver). Es decir, en un mismo volumen conviven temáticas y perspectivas de estudio tan diversas como: la ortografía y adquisición de la lengua escrita, semántica textual y aprendizaje de la lengua, estudio histórico-cultural, crítica literaria, lectura y enfoques de la enseñanza de la lengua, y adquisición de la lengua oral infantil desde una perspectiva socio-comunicativa. Un tratamiento similar sobre sus productos editoriales se verifica en las revistas Akademos, Argos, Omnia, Opción y Única.

Por otra parte, existen dos grupos de revistas con un nivel mayor de especialización en cuanto a su temática. Uno de ellos se centra mayoritariamente en el asunto educativo y el otro en el propiamente lingüístico. El primero incluye las revistas Acción pedagógica, Educare, Educere, encuentro Educativo, Investigación y Postgrado, Paradigma, Revista de Pedagogía y Sapiens; el segundo, el Boletín de Lingüística, Entre Lenguas, Lengua y Habla, y Lingua Americana. También hay que señalar que todas estas publicaciones pertenecen al catálogo en línea LATINDEX, Sistema Regional de información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, de manera que cumplen con los criterios internacionales de calidad editorial académica.

Ahora bien, en todo este conjunto sólo existen dos revistas que se especializan en la investigación de la escritura y su pedagogía, a saber: Legenda y Textura. Ambas publicaciones tienen puntos en común: se fundaron en la década del 2000; estas publicaciones no aparecen en el índice de LATINDEX, pero sus colaboradores corresponden a los mismos autores reconocidos por revistas nacionales e internacionales; y ambas han publicado números especiales dedicado a la investigación en escritura académica: Textura, año 6, nro. 9, 2007; y Legenda, vol. 16, nro. 15, 2012. De acuerdo con estos datos podría decirse que se trata de un importante esfuerzo hacia la consolidación de una línea de investigación especializada en alfabetización académica en el ámbito nacional, ya que hasta ahora, como vimos, los autores sólo tenían la posibilidad de presentar sus trabajos en revistas dedicadas a la educación, diversos campos de las ciencias del lenguaje, o de los estudios literarios y culturales.

También, el interés por crear un espacio propio para reunir a estos investigadores lo han ofrecido iniciativas de tipo individual y de tipo institucional. Sobre la primera nos referimos a García Romero (y



sus colaboradores) quien desde el año 2005 ha realizado ininterrumpidamente en la Universidad de Los Andes – Táchira el evento anual “Curso de escritura académica de los estudiantes universitarios” con la finalidad de congregar a conferencias internacionales y nacionales, e investigadores expertos y noveles. Sobre la iniciativa institucional destaca la creación en Venezuela de la sede y subseces de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Fundado en 1991, se trata de un plan de acción para Latinoamérica en el que participan varias instituciones de educación superior para promover el intercambio de experiencias y conocimientos, y lograr la cooperación interuniversitaria, y así avanzar en el mejoramiento del desempeño y la formación docente en el área de la lectoescritura. La sede principal en Venezuela es el “Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello” del Instituto Pedagógico de Caracas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador; las subseces están ubicadas en las principales ciudades y sus representantes son: la Universidad de Carabobo (Valencia), Universidad Central de Venezuela (Caracas), Universidad de los Andes (Mérida) y Universidad Católica “Cecilio Acosta” (Maracaibo).

También existen diversos programas de especialización profesional en el área de la lectoescritura que abarcan buena parte del territorio venezolano. Estos postgrados son los siguientes: Especialización en Enseñanza de la Lengua de la Universidad Católica Cecilio Acosta (Maracaibo); Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura de la Universidad de Los Andes (San Cristóbal); Especialización y Maestría en Lectura y Escritura del Instituto Pedagógico de Caracas; Maestría en Educación, mención Lectura de la Universidad de Los Andes (Mérida); Maestría en Lectura y Escritura de la Universidad de Carabobo (Valencia); y Maestría en Enseñanza de la Lectura y la Escritura de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (Coro).

Por último, hacemos mención de dos eventos académicos que anualmente se efectúan en Venezuela desde hace más de tres décadas. Se trata de las “Jornadas Lingüísticas de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina” (sede Venezuela) que organiza el postgrado de Lingüística de la Universidad Central de Venezuela; y del “Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística” (ENDIL), coordinado cada año por una instancia académica de las distintas universidades donde se ofrecen las carreras referidas al área educativa. Así como en las revistas, tanto en las Jornadas como en el Encuentro coinciden profesionales de diversas áreas del conocimiento del hecho educativo y del lingüístico. A modo de ejemplo, veamos la distribución por especialidades de las mesas de

comunicaciones en la edición de 2008 del ENDIL, realizada en la ciudad de Mérida: Análisis del discurso, Fonética y Fonología, Morfología y Sintaxis, Lexicografía y lexicología, Ciencias de la Significación, Psicolingüística, Neurolingüística, Patologías del habla, Sociolingüística y etnolingüística, Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna, Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua extranjera, Lingüística e informática, Lingüística y literatura, Lingüística Histórica, Lenguas Indígenas, Filosofía del lenguaje y pragmática, Lenguas de señas y Estudios clásicos. Como se evidencia, el listado transita casi todas las posibilidades de acercamiento a la lengua como objeto de estudio.

#### **4. Reflexiones en torno a la labor pedagógica y la investigativa**

La situación de la alfabetización académica en Venezuela que revisamos en este capítulo ha sido objeto del análisis interpretativo por parte de algunos autores. Entre los más destacados profesores-investigadores que se han propuesto este objetivo están Sergio Serrón y María Stella Serrano. El primero de ellos ha asumido la tarea de revisar críticamente el estado de la cuestión a nivel nacional. La segunda lo ha hecho en su contexto geográfico particular: los estados andinos, Mérida y Táchira, donde tiene influencia la actividad realizada por la Universidad de los Andes a través de los postgrados vinculados a la lectura y escritura.

Por un lado, refiriéndose al desarrollo de las acciones educativas e investigativas sobre la escritura académica en Venezuela, Serrón (2004) se pregunta: “(...) ¿adónde han ido a parar tantos trabajos propios o asesorados, tantas experiencias y proyectos?”. Sobre los cursos que comenzaron a implementarse desde la década de los 40, señala que se consideraban «remediales», aunque esa acción “no implicara la «cura», ni siquiera, el «alivio» de las «afecciones» lingüísticas y comunicativas”. Asimismo, considera que una de las razones de este fracaso fue “la incipiente presencia de los estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna (en especial en este nivel)”. Seguidamente da cuenta del desarrollo desde la década de los 70 de diversos trabajos de investigación en el marco de los postgrados en lingüística aplicada de las universidades nacionales. Sobre estas producciones y su impacto en los programas de enseñanza apunta que “no suelen ir más allá de un diagnóstico improductivo, y las propuestas no superan el voluntarismo”; y más adelante agrega que para superar este panorama y progresar en la alfabetización “resulta imprescindible la generación de una voluntad política que viabilice ese proceso”. Más recientemente, Serrón (2007, p. 3) insiste en que aunque “se ha intensificado el proceso por encontrar la fórmula, casi mágica, que haga del estudiante y del egresado en los niveles

superiores educativos, un usuario competente de su lengua materna”, esta preocupación “está lejos de dar frutos”, por eso es necesario el “compromiso de las administraciones públicas y universitarias, para forjar ese programa implícito de nuevos derroteros por donde transitar el ejercicio de la lengua.”

Por su parte, Serrano (2011) también debate sobre la responsabilidad institucional en el desempeño estudiantil en la escritura académica en las sedes de la Universidad de Los Andes. Indica que a pesar de existen programas de postgrado en el área de la lengua escrita que cuentan con más de veinte años, la preocupación por estudiar la escritura académica universitaria es reciente y ha respondido a contadas iniciativas individuales. También considera que “la incursión en este campo específico en la universidad ha sido más bien tímida, por la escasa influencia que ha tenido, en la administración del currículo universitario, para hacer de la escritura un componente integral de la formación profesional”. En este sentido, apunta cinco limitaciones: 1) el aislamiento de las prácticas del área de lengua respecto a las tareas de lectura y escritura de otras disciplinas; 2) los estudiantes dependen sus propias experiencias (modelos escolares) para enfrentar las prácticas de lectoescritura a lo largo de la carrera; 3) los profesores de las diversas áreas curriculares no se preocupan por enseñar la lengua porque no tienen conciencia sobre el valor epistémico de la escritura ni de que sus estudiantes necesitan ser orientados para leer y escribir en las disciplinas; 4) no existen programas de formación profesoral en el área de alfabetización académica; y 5) es escasa la investigación interdisciplinaria que permita definir cómo son los modos de leer y escribir particulares según el área de conocimiento.

Ante este problemático panorama, Serrano propone cuatro acciones que involucran la responsabilidad de la institución universitaria: 1) integrar los postgrados del área lingüística mediante propuestas de trabajo en docencia e investigación para desarrollar la alfabetización académica; 2) iniciar la formación de los docentes en las diferentes facultades universitarias para que comprendan el valor de la escritura como herramienta de aprendizaje y desarrollo del pensamiento; 3) incorporar a la agenda política universitaria acciones específicas que apoyen con los recursos necesarios programas de formación docente y de investigación para promover la alfabetización académica; 4) promover mediante diversos eventos académicos (simposios, foros, etc.) el intercambio de experiencias sobre los modos de leer y escribir en las profesiones.

## CAPÍTULO IV

### EL ESTUDIO EMPÍRICO

#### 1. Objetivos y preguntas

Seguendo a Camps (2012, p. 28-29), si queremos investigar sobre el aprendizaje de los géneros académicos deberemos tener en cuenta cómo se lleva a cabo este proceso, pero como un trabajo de investigación no puede abordar en su totalidad toda la complejidad del sistema didáctico y con la misma profundidad, es necesario “poner el foco en algún aspecto y tomar los demás elementos del sistema como marco interpretativo.” En este sentido, los objetivos y las preguntas que dieron origen a este trabajo están estrechamente vinculados con la renovación del concepto vigotskiano de Zona de Desarrollo Próximo (en adelante, ZPD) realizada por Yrjö Engeström, quien en su obra “Learning by expanding” (1987) redefine este concepto, individualmente orientado, para tratar el aprendizaje en el nivel de las actividades colectivas. Según Engeström (1987, p. 174), la ZPD corresponde a la distancia entre las acciones de los individuos en el presente y una forma históricamente nueva de la actividad social que puede generarse de modo colectivo como una solución al dilema potencialmente inherente a las acciones de cada día. De esta manera, la ZPD es re-delimitada como un espacio para la transición de las acciones a la actividad (Engeström, 2000, citado por Engeström y Sannino, 2010, p. 4) y es uno de los principios fundamentales del aprendizaje expansivo (Engeström y Sannino, 2010).

Tomando en cuenta este marco los objetivos y preguntas de esta investigación son los siguientes:

Objetivo general:

Comprender el pensamiento de un grupo de profesores de áreas profesionales, distintas a las de formación lingüística, sobre la escritura y su pedagogía en el contexto de una intervención formativa en alfabetización académica en la Universidad Simón Bolívar (en adelante, USB) (Caracas, Venezuela).

Objetivos específicos:

1) Identificar y caracterizar cuáles son las transformaciones en el pensamiento de un grupo de profesores de diferentes áreas profesionales (no lingüísticas) sobre la enseñanza de la lengua escrita en la USB a partir del diálogo reflexivo en un contexto formativo en alfabetización académica.

2) Determinar la ZDP de un colectivo de profesores de distintas áreas profesionales (no lingüísticas) sobre la escritura académica y su pedagogía, a partir del análisis de las interacciones generadas mediadas por la investigadora-interventora en el mencionado taller.

Preguntas:

A partir de la experiencia del taller de formación profesoral de alfabetización académica “¿Cómo incorporar al aula la escritura como herramienta de aprendizaje de las disciplinas universitarias y profesionales?”:

1. ¿Qué elementos sobre la escritura académica y su pedagogía incorporan los profesores participantes en sus sistemas de CRS?
2. ¿Qué elementos suscitan la transformación en el discurso de los profesores participantes en relación con la escritura académica y su pedagogía?
3. ¿Qué elementos bloquean la transformación en el discurso de los profesores participantes en relación con la escritura académica y su pedagogía?

## **2. Paradigma metodológico seleccionado**

La orientación metodológica seleccionada es la cualitativa. Para Denzin y Lincoln (2004, citado por Richards, 2009, p. 149) este modo de investigar corresponde a una actividad situada que ubica al observador en el mundo en su estado natural para dar sentido o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan, gracias a un conjunto de herramientas como: “sistema de interpretación”, “prácticas materiales” o “serie de representaciones”, como por ejemplo, las notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones, apuntes personales, etc. Respecto a la aplicación del enfoque cualitativo en el campo de la educación lingüística, Richards (2009, p. 152) después de analizar un corpus constituido por las publicaciones de revistas especializadas entre 2000 y 2007, asegura que este enfoque se ha mantenido como una opción notablemente sólida.

Asimismo, la opción cualitativa condiciona la investigación llevada a cabo de acuerdo con tres dimensiones: la primera, la categorización del mundo se hace a partir de una codificación verbal flexible, no predeterminada o emergente; la segunda, la percepción de la diversidad individual está focalizada en un significado único realizado por organismos individuales; y, la tercera, el análisis de los datos recae en la sensibilidad individual del investigador (Dörnyei, 2007, p. 29).

En cuanto a su clasificación dentro de este paradigma, el estudio llevado a cabo se ubica en la etnografía de la educación o etnografía educativa (véase Serra, 2004). Como señala Aguilar Rivero (2004, p. 14) desde el ámbito de la antropología cultural, los programas sociales (en nuestro caso, los educativos) están determinados por políticas, recursos, métodos y procedimientos, pero lo están incluso más por las aspiraciones, experiencias y capacidades que los individuos y los grupos les aportan. Ahora bien, aunque los trabajos etnográficos han sido fundamentalmente académicos, como apunta Aguirre Baztán (1995, p. 17), este tipo de trabajos “debe salir de ese enclaustramiento o prisión para ofertar soluciones diagnósticas en la resolución de los problemas de cada comunidad”. Dicho de otro modo, y en palabras de Kushner (2009, p. 13): “las comunidades necesitan conocimiento sobre sí mismas para poder reflexionar, reconsiderar y ajustar. (...) Lo que podría reforzar y desbloquear ese potencial en las comunidades (...) es el conocimiento público, por ejemplo, el conocimiento de prácticas culturales, de sus historias, sus efectos y sus alternativas”.

Dentro del paradigma cualitativo, he seleccionado el estudio de caso porque su objetivo es realizar un tipo de análisis en profundidad de un segmento de la realidad social, es decir, el que involucra personas y hechos en sus contextos específicos y que constituyen un caso singular, válido en sí mismo. En la clasificación de Stake (citado por Dörnyei, 2007, p. 152) nuestro estudio es un “multiple or collective case of study” porque existe el interés de quien investiga por un fenómeno o una condición general más allá de un caso particular. En nuestro caso, la condición general es la escritura académica y su pedagogía; y el caso particular, el de cada uno de los profesores participantes del taller.

### **3. Presupuestos teóricos correlacionados con las opciones metodológicas**

La didáctica de la Lengua constituye un campo de estudio, indagación y experimentación centrado en el sistema didáctico, esto es, en la interacción entre el docente, el aprendiz y el objeto de enseñanza; cuyo objetivo final es “extraer conocimiento teórico y práctico para una actividad siempre situada” (Camps y Ruiz, 2011, p. 13-14). Como corresponde a la naturaleza integradora de esta labor investigativa (véase Camps, Guasch y Ruiz, 2010; Camps, 2012), en este trabajo hago servir una conjunción de ideas provenientes de distintas áreas del saber. Por una parte, desde la psicología cognitiva, la intención con la que nos acercamos a la realidad objeto de estudio se corresponde con la perspectiva interpretativa de Bruner (1991). Por otra parte, desde los estudios filosóficos, consideré la propuesta hermenéutica de Gadamer que privilegia la razón o sabiduría práctica (phronesis), lo que significa tomar en cuenta la

herencia de la tradición y el saber de los otros para aplicarlos siempre de manera diferente a nosotros mismos y a nuestra situación (Aguilar Rivero, 2004, p. 23). Este acercamiento se hace a través del lenguaje, entendido no como medio de comunicación que relaciona un emisor con un receptor sino como comprensión e interpretación, ya que examinar el ser desde el lenguaje implica pensar también el mundo y a nosotros desde el lenguaje; lo que equivale a decir que la tradición es el lenguaje, así que comprender el mundo implica dejarse hablar por la tradición, de manera que el que quiere comprender un texto debe “dejarse decir algo por él” pues el intérprete debe tener voluntad de escuchar (González-Valerio, 2004, p. 27-30).

En un sentido similar a lo anteriormente expuesto y considerando las implicaciones metodológicas que conlleva, me interesan los planteamientos de Bajtín en relación con el papel del lenguaje. En sus propias palabras: (...) el lenguaje participa de la vida a través de los enunciados concretos que lo realizan, así como la vida participa del lenguaje a través de los enunciados” (Bajtín, 1989, p. 251). De manera tal que en cada época y en todas las áreas de la actividad, existen determinadas tradiciones conservadas en formas verbalizadas donde aparecen registradas ciertas ideas primordiales que pertenecen a personajes relevantes; así la experiencia discursiva individual se forma y se desarrolla en una constante interacción con los enunciados ajenos y puede ser caracterizada como proceso de asimilación, aunque más o menos creativa, de estas palabras ajenas (p. 279). De este modo, cualquier enunciado está lleno de matices dialógicos porque “nuestro mismo pensamiento (filosófico, científico, artístico) se origina y se forma en el proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos, lo cual no puede dejar de reflejarse en la forma de la expresión verbal del nuestro” (p. 282). Estos planteamientos son fundamentales para los fines de este estudio, ya que se trata de acercarnos al discurso de los profesores participantes para comprender desde la perspectiva de estos informantes la tradición que ellos han heredado, así como las posibilidades de cambio durante el proceso formativo en el taller de alfabetización académica. En esta tradición, el estudio de los artefactos de la mediación lingüística es clave y debe ponerse en relación con los demás elementos de un sistema de actividad. Como ya hemos abordado en el capítulo del marco teórico dedicado a las teorías de la actividad y aprendizaje expansivo, basándose en las nociones bajtinianas de dialogalidad y multivocalidad, Engeström y sus seguidores buscan comprender los diálogos, las múltiples perspectivas y redes de sistemas de actividad en interacción (Daniels, 2003, p. 132).

#### 4. Sobre pensamiento del profesor

Por sus implicaciones para el análisis de los datos de esta investigación, los estudios sobre el pensamiento del profesor en la enseñanza de la lengua deben ser considerados. Es importante señalar que aunque los profesores sujetos de estudio de esta investigación no son profesionales formados en las áreas del saber vinculadas al lenguaje, poseen una historia personal sobre estos asuntos. Además, el hecho de que cada uno de ellos decidiera formar parte de la experiencia formativa del taller en alfabetización académica revela su interés y/o necesidad de adquirir herramientas para transformar su actuación sobre cómo enseñar la escritura académica en la USB.

Cambra y el grupo de investigación Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas, PLURAL<sup>2</sup>, de la Universidad de Barcelona (en adelante, UB) parten del presupuesto de que las creencias de los profesores tienen un efecto sobre cómo perciben su actividad y sobre los comportamientos en la clase (Cambra, 2000, p. 162). A modo de síntesis, presento las características de su principal aporte teórico, el constructo “sistemas de creencias, representaciones y saberes” (en adelante, CRS) (Cambra, 2000, p.164):

- Está determinado y desarrollado por contextos de experiencia.
- Es personal, particular y específico. Aunque también existen los constructos compartidos por un grupo social determinado.
- Constituye un marco que permite hacer frente a la complejidad presente en el aula clase y así controlarla mejor.
- Se mantiene implícito e incluye tanto elementos conscientes y preparados, como otros imprevistos e improvisados.
- Es ecléctico, es decir, es una síntesis de elementos provenientes de distintos campos del saber; está poco organizado y construido con elementos anecdóticos.
- Constituye un marco de referencia tácito para la acción práctica.
- Aunque es resistente al cambio puede evolucionar a causa de nuevas experiencias.
- Corresponde frecuentemente a clichés estereotipados.

---

<sup>2</sup> Desde casi dos décadas investiga sobre las creencias de los docentes, porque suscribe la idea de que este elemento condiciona sus actuaciones en el aula. De esta manera, se sitúa en el paradigma llamado "pensamiento de los docentes". En cuanto a la metodología, opta por la investigación etnográfica con la formulación de categorías de análisis ad hoc para la interpretación de los datos obtenidos a través de entrevistas, observaciones de aula, entrevistas tanto individuales como en grupo, entre otros. (En: <http://www.ub.edu/plural/Index.htm>)



En el mismo ámbito de estudio, Borg (2003) emplea el término “teacher cognition” para referirse a la dimensión cognitiva no observable de la enseñanza, es decir, lo que los profesores saben, creen y piensan. Este autor realiza un mapeo de las investigaciones publicadas en inglés en los últimos veinticinco años. Estos estudios han confirmado que los profesores son activos al pensar y tomar decisiones sobre las opciones de instrucción mediante el uso de complejas redes de conocimientos, pensamientos y creencias, orientadas a la práctica, personalizadas y sensibles al contexto. Sobre la terminología empleada en el campo de la cognición docente, al igual que Cambra (2000), él se refiere a la diversidad de etiquetas empleadas por los investigadores, pero advierte que existen en conjunto similitudes importantes en el contenido de tales definiciones, como en estos aspectos: destacar la naturaleza personal de la cognición docente, el papel de la experiencia en el desarrollo de estas cogniciones, y la forma en que la práctica docente y la cognición se informan mutuamente. Este autor en su revisión bibliográfica publicada en 1997, ubica tres aspectos relevantes para nuestro estudio, a saber: 1) las experiencias de los profesores como estudiantes pueden informar sus cogniciones sobre la enseñanza y aprendizaje, y estas siguen ejerciendo una influencia a lo largo de su carrera; 2) si bien la formación profesional puede configurar los conocimientos del profesor también puede que sean menos efectivos como influencia; 3) las cogniciones y las prácticas docentes se informan mutuamente conjuntamente con los factores contextuales que tienen un papel importante sobre hasta qué punto los profesores son capaces de poner en práctica la enseñanza de modo congruente con sus cogniciones (p. 81). Y más adelante, señala que no se ha otorgado a la lectura y la escritura la atención que merecen en los estudios referidos a la cognición docente en cursos de L2 y que las voces de los maestros son algo que falta y esto es claramente una cuestión que los futuros estudios sobre la lectura podrían abordar, en especial se requiere un análisis más detallado de enseñanza de la lectura basada en la descripción de las prácticas reales. Asimismo, apunta que es necesaria mucha más investigación sobre enseñanza de la escritura. Y está de acuerdo en que debe realizarse más investigación sobre aspectos como: a) las relaciones entre desarrollo cognitivo y el cambio de comportamiento; b) los cambios en el contenido y la estructura de la cognición docente, y su red de relaciones; y c) los procesos de cambio basados en los conocimientos de profesores y sus prácticas. Por último, apunta dos asuntos que deben ser investigados y que también están estrechamente vinculados con los objetivos de nuestro estudio. Primero, el papel de contexto, ya que una mayor comprensión de los factores contextuales (institucionales, sociales, educativos, físicos) que dan forma a lo que los profesores hacen, es fundamental para una comprensión más profunda en las relaciones entre el conocimiento y la

práctica; y, segundo, las implicaciones de los formadores de los docentes en el desarrollo continuo de los profesores de idiomas (p. 104-106).

Más recientemente, Woods y Çakir (2011) en el marco preliminar de su estudio del entendimiento de un grupo de profesores de una prestigiosa universidad en Turquía sobre la enseñanza de la lengua comunicativa, señalan que no existe una inmensa cantidad de conceptos, sino de términos con los que muchas veces los investigadores hacen referencia a las mismas ideas. Basados en la hipótesis sobre la relación entre el pensamiento y lenguaje de Benjamin Whorf (1956), ellos afirman que existe la tendencia de confundir el “mapa” con el “territorio”, es decir, que las palabras sólo pueden referir a ideas pero no de manera exhaustiva, ya que cada individuo es quien a través de sus experiencias construye de maneras únicas los significados lingüísticos. Por ello, un término sólo puede ser un indicador de un indeterminado alcance conceptual, esto es, un área de posibles imágenes mentales más específicas. Para estos autores lo importante es la relación que puede establecerse entre la teoría y la práctica. Con su estudio de caso, concluyen que muchas veces los conocimientos teóricos (impersonales) aunque son muy valorados se encuentran aislados de la experiencia (práctica en el aula), y que ambos elementos una vez conectados mediante la reflexión permiten la transformación del conocimiento en algo más personalizado, es decir, una conciencia más abierta y coherente por parte de los docentes que les permite ganar mayor confianza en su desempeño profesional. También, señalan que deberíamos ser prudentes en los programas de formación con dos supuestos: 1) el aprendizaje se corresponde a aprender el significado de los términos; 2) los conceptos referidos por los términos particulares tienen una realidad predeterminada independiente que puede ser transferida de un investigador a otro. De esta manera, Woods y Çakir (2011) concluyen que el conocimiento tanto de los docentes como de los investigadores evoluciona más allá de los términos que estos aprenden, o refieren. Este conocimiento, en definitiva, resulta en concepciones personales mediante la experiencia para entonces ser comunicados y compartidos a través de la expresión retórica.

##### **5. Métodos empleados en la recogida de datos**

Desde el ámbito de la antropología cultural, Aguirre Baztán (1995, p. 5-6) señala que el estudio etnográfico distingue dos momentos fundamentales: el “proceso” o realización del trabajo de campo mediante la observación participante, y el “producto” o monografía etnográfica a través de la cual se reconstruye la cultura de la comunidad estudiada. De acuerdo con la intención etnográfica de este trabajo, y en coherencia con los presupuestos teóricos expuestos, los métodos empleados para la recogida de

información fueron los siguientes: 1) la observación participante; 2) textos reflexivos escritos; y 3) entrevistas grupales.

### 5.1 Observación participante

El etnógrafo es el principal instrumento de análisis de la cultura que es objeto de estudio mediante un “continuo acto participativo”, un incesante diálogo intercultural e interpersonal donde se da un intercambio entre dos perspectivas la “emic” y la “etic” (Aguirre Baztán, 1995, p.14). En nuestro caso este intercambio se suscitó en el contexto de un taller de formación profesoral en alfabetización académica dictado en la USB. Siguiendo a McNeill (1985, citado por Latorre, del Rincón y Arnal, 1996, p. 229), el etnógrafo combina la observación con la participación, ya que observa la conducta y participa en la cultura que está siendo observada; algunas veces el etnógrafo asume el rol de observador y en otras de participante; mediante estos roles está atento a lo que ocurre, reflexionando y recogiendo registros de campo. En cuanto a los roles que puede cumplir el investigador, Adler y Adler (1998, p. 85) señalan que este puede realizar su trabajo de observación naturalista como parte del grupo objeto de estudio de acuerdo con diversos grados de aproximación o afiliación. Según estos autores, un investigador puede desempeñar tres roles. Siguiendo esta clasificación, realicé la observación participante asumiendo en distintos momentos los siguientes roles:

“The complete-member-researcher”	Pertenezco al sistema de actividad de los participantes, el de la USB.
“Active-member-researcher”	Asumí la responsabilidad de crear y facilitar el taller de formación en alfabetización académica.
“Peripheral-member-researcher”	Pertenezco al Departamento de Lengua y Literatura de la USB, un subsistema de actividad distinto al de los sujetos del estudio.

**Cuadro 12: Roles en la observación participante**

En detalle, mi participación como investigadora significó la puesta en práctica de diversas acciones para obtener los datos que posteriormente fueron considerados de acuerdo con las siguientes fases:

<b>Fase preactiva</b>	En la toma de decisiones en dos momentos: 1) En la creación del programa del taller, más concretamente, en establecer la modalidad instruccional, los objetivos, el temario, el cronograma de actividades, los materiales de trabajo y la evaluación. 2) En la entrada en el escenario mediante diversos contactos con las autoridades responsables de la formación profesoral en la USB y la promoción del taller en los medios de comunicación social uesebistas.
<b>Fase interactiva</b>	Como facilitadora-investigadora mediante las siguientes acciones: 1) En las decisiones correspondieron a la adaptación del cronograma de actividades al contexto institucional y a las necesidades e intereses de los participantes. 2) La atención a las comunicaciones de los profesores vía correo electrónico en la revisión de las tareas, diversas consultas, etc.

3) El planteamiento de los temas de debate y la gestión de las discusiones en las sesiones de trabajo presenciales sobre los asuntos de interés para la investigación.
--

### **Cuadro 13: fases de la investigación**

#### **5.2 Los textos reflexivos escritos**

La utilización de materiales escritos constituye un apoyo útil a la observación (Woods, 1987, citado por Latorre, del Rincón y Arnal, 1996, p. 230). En este estudio estos materiales corresponden a un conjunto de textos reflexivos escritos que fueron producidos por los participantes del taller. Cada profesor redactó dos textos, uno al inicio y otro al final del taller. Según Palou (2011, p. 65-66), lo que se intenta con los textos reflexivos es que “el pensamiento se refleje a sí mismo, a través del lenguaje”, ya que estos “ofrecen un tiempo y un espacio para que el sujeto se haga cargo de los cambios que configuran su propia historia cognitiva”.

Aunque los textos reflexivos no constituyen un tipo de texto determinado socialmente, ya que sus características textuales y discursivas no están establecidas, en este estudio los consideramos como ensayísticos, porque en su elaboración está implícito que el autor debe expresar su punto de vista sobre un determinado asunto, y además puede ser flexible en el modo cómo lo presentará, tanto en la macro como en la superestructura. Ahora bien, en gran parte de estos textos se encuentran datos biográficos que sus autores decidieron abordar para desarrollar el tema solicitado. Según Bolívar (2002, p. 4), la investigación biográfica y narrativa en educación se asienta dentro del “giro hermenéutico” que se centra en la perspectiva interpretativa, es decir, “se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central”.

Al analizar el tipo de intercambio comunicativo que subyace en los textos reflexivos solicitados, tenemos que se presentan dos interlocutores de acuerdo al rol que cumplen en la actividad formativa: la investigadora-interventora y los participantes. Es la primera quien dirige a los segundos, en términos de que fija ciertos límites de su actuación verbal. Es decir, es ella quien demanda un determinado tipo de escrito en el contexto del taller de alfabetización académica de la USB. En este texto destacan dos elementos: la consigna y las orientaciones. La primera señala qué tipo de texto y sobre qué asunto deberán escribir; con las segundas se percibe el esfuerzo de la facilitadora por aclarar qué espera de la tarea. Por último, ella ofrece al participante la libertad de actuar en cuanto al género discursivo y la

extensión de su escrito. Esta actividad se envió a todos los participantes mediante una comunicación electrónica en la primera sesión a distancia; asimismo, las respuestas fueron recibidas por esta vía. En concreto, las indicaciones ofrecidas para el texto reflexivo inicial fueron las siguientes:

Escribe a continuación un texto reflexivo que refleje tu percepción sobre la actividad de escribir en la universidad. La idea es que expreses con absoluta libertad tus ideas previas sobre este asunto. Estas ideas pueden ser de diversa naturaleza: informaciones, opiniones, experiencias, dudas, etc. Es decir, intenta que tu texto recoja lo que conoces, intuyes, sientes, supones y/o te inquieta sobre el tema. Pueden abarcar tu propia tarea de escritor, la de tus colegas y/o la de tus estudiantes. También, la extensión y tipo de texto (formato o género) lo dejo a tu criterio.

En cuanto al texto reflexivo final (como el inicial) este escrito no pertenece a un género discursivo reconocido socialmente. Se trata de un escrito ad hoc para cumplir con los fines de la investigación. Nuevamente lo solicitado es un texto de tipo ensayístico, ya que se espera que el participante se exprese su propia visión sobre la alfabetización académica, a partir de su experiencia en el taller. La facilitadora insiste en no poner límites a la forma, de esta manera, es el autor quien “a su manera” selecciona, organiza y presenta la información. Específicamente, solicité el texto reflexivo final en el aula al inicio de la última sesión presencial del taller (semana 12), en estos términos:

Se trata de que escriban un TEXTO REFLEXIVO FINAL. Con la experiencia del taller, redacta un texto sobre cómo percibes ahora la actividad de escribir en la universidad (o alfabetización académica). La idea es que expreses de un modo personal y con absoluta libertad tu parecer sobre este asunto a partir de tus experiencias y de las reflexiones suscitadas en esta intervención didáctica. La extensión y tipo de texto (formato o género) lo dejo a tu criterio.

### **5.3 Entrevistas grupales**

En los estudios de lingüística aplicada, Talmy y Richards reseñan (2011, p. 2) los aportes de dos autores sobre la entrevista: siguen a Mishler (1986), quien la conceptualiza como un evento discursivo socialmente situado; y a Holstein y Gubrium (1995), quienes señalan que el entrevistador y el o los entrevistados dan sentido, co-construyen conocimiento y participan en prácticas sociales. Este tipo de método corresponde a la “active interview”, ya que pone en primer plano no sólo el contenido o los qué, sino también los cómo, esto es, no sólo el producto sino el proceso. Las discusiones en asamblea llevadas a cabo sobre los asuntos de interés para esta investigación fueron una parte fundamental. Estas interacciones corresponden en este estudio a las entrevistas grupales, por lo tanto, aparecen incrustadas en los textos orales de cada sesión presencial del taller. Como sugiere Whyte (1982, p. 112, citado por Latorre, del Rincón y Arnal, 1996, p. 229), el objetivo de la entrevista es mantener a los participantes

hablando de asuntos de su interés y usar sus propios términos y conceptos. En nuestro caso, estos asuntos estaban relacionados con el temario y las actividades del taller de alfabetización académica para conocer desde sus perspectivas personales cómo perciben los profesores participantes la actividad de escribir en el contexto universitario y cómo esta es, o debe de ser, enseñada/aprendida en este entorno. Siguiendo la clasificación de Fontana y Frey (1998, p. 55) que considera las diversas variables de la interacción comunicativa, en este estudio las entrevistas grupales tienen las siguientes características: en ocasiones se llevaron a cabo de manera “estructurada” y en otras, “semiestructurada”; se realizaron en un contexto “formal”; los roles de la investigadora oscilaron entre lo “directivo” y “algo directivo”; y se realizaron con dos fines: “exploratorio” y “fenomenológico”.

## **6. Contexto de la investigación**

La Universidad Simón Bolívar (fundada en 1967) se define en su página WEB ([www.usb.ve](http://www.usb.ve)) como una comunidad académica, innovadora, participativa, productiva y plural, en permanente aprendizaje y desarrollo, y comprometida con la excelencia, cuya misión fundamental es contribuir significativamente con las siguientes metas: la formación sustentada en valores éticos de ciudadanos libres, líderes emprendedores, de alta calidad profesional y humana, orientados hacia la creatividad, innovación, producción, sensibilidad y solidaridad social; la generación, difusión y aplicación del conocimiento dentro de un foro libre, abierto y crítico; la transferencia directa de su labor investigativa, académica, creativa y productiva, a manera de soluciones y respuestas a las necesidades y demandas de la sociedad en pos de un mundo mejor.

En este contexto, se llevó a cabo nuestro estudio de caso, específicamente, mediante la realización de un programa de formación profesoral que denominamos: “¿Cómo incorporar al aula la escritura como herramienta de aprendizaje de las disciplinas universitarias y profesionales?”. Esta intervención fue planificada con la finalidad de suscitar el intercambio o diálogo reflexivo sobre los temas de interés entre diferentes instancias del sistema de actividad académico, a saber: los de los profesores participantes y el de la facilitadora-investigadora. En términos de la teoría de la actividad y el aprendizaje expansivo, se buscó propiciar el “cruce que fronteras” (Engeström, 1995, citado por Engeström y Sannino, 2010, p. 12) de una manera natural, esto es, a través de un espacio ya existente en la USB. Este espacio lo ofreció la Dirección de Desarrollo Profesoral (en adelante DDP), adscrita al Vicerrectorado Académico, cuyo propósito es brindar apoyo al personal académico en la formación especializada al más alto nivel, en

aspectos como: su capacitación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la actualización de conocimientos y el desarrollo gerencial para la administración académica (<http://www.des-prof.vracad.usb.ve/>).

## **7. Entrada en el escenario**

Desde principios de 2011, se llevaron a cabo las acciones necesarias para la aprobación e incorporación a la programación de la DDP del taller de alfabetización académica destinado a los profesores. Durante el trimestre anterior a la actividad formativa, se realizó la promoción a través de los medios de comunicación disponibles, a saber: una nota de prensa en un medio digital interno, diversos mensajes en las redes sociales Facebook y Twitter, y una mención promocional en una entrevista con el jefe del Departamento de Lengua y Literatura.

Como hechos relevantes de la entrada en el escenario puedo destacar dos. El primero tiene que ver con la denominación del taller. En la primera propuesta enviada a la DDP este programa se denominó: “La escritura como herramienta de aprendizaje e incorporación a las disciplinas universitarias y profesionales”, sin embargo a solicitud de la propia DDP fue modificado el título, ya que según esta fuente el propuesto no ofrecía motivación a los potenciales interesados porque no lograba entenderse el objetivo del programa. El segundo hecho relevante tiene que ver con la cantidad de participantes inscritos. La lista inicial contaba con diez profesores, sin embargo, a la primera sesión asistieron sólo cuatro de ellos. Sobre el motivo de tal variación, que conocimos a través de comunicaciones electrónicas de los propios inscritos, este tuvo que ver principalmente con su disponibilidad en relación con los horarios de clase que tradicionalmente son sólo confirmados de manera definitiva el primer día del inicio del trimestre.

## **8. La intervención didáctica realizada**

El taller de alfabetización académica realizado en la USB fue diseñado para cubrir un tipo de necesidad específica de formación lingüística, en este caso, sobre escritura académica. Aplicando la clasificación de Dudley-Evans (1997), la necesidad fue educativa, es decir, esta intervención didáctica se centró en el desarrollo de las competencias de los participantes como docentes. En este taller consideré los principios y adapté las herramientas metodológicas del aprendizaje expansivo propuesto por Yrjö Engeström y sus seguidores, como ya explicamos en un capítulo anterior. La idea básica fue plantear una especie de

llamado “laboratorio de cambio” a modo de “micro ciclo de innovación” (Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja, y Poikela, 1996 citado por Engeström y Sannino 2010) para provocar las interacciones entre los participantes mediadas por la investigadora-interventora con miras a lograr el “aprendizaje expansivo” (Engeström, 1987). Dicho de otro modo, se trata de llevar a cabo un profundo proceso evaluativo sobre la actividad de escribir en la universidad a través del diálogo reflexivo (Bronkbank y Mc Gill, 2002) entre los distintos sujetos del sistema de la USB: los profesores de diversas áreas disciplinares y profesionales, y la investigadora-interventora, experta en formación lingüística académica. A continuación muestro el programa definitivo que fue presentado a la comunidad académica para la promoción del taller:

***¿Cómo incorporar al aula la escritura como herramienta de aprendizaje de las disciplinas universitarias y profesionales?***

**Presentación**

Desde hace décadas se llevan a cabo alrededor del mundo (particularmente en países de habla inglesa, como Australia, Estados Unidos, Canadá e Inglaterra) cursos de enseñanza de la lectura y escritura en las diversas disciplinas universitarias, especializadas (científicas) y profesionales. Dos principios básicos sustentan este tipo de actividad de formación. Primero, al ser la universidad un ámbito de actividades discursivas especializadas es necesario hacer explícitos a los estudiantes los conocimientos (teóricos y prácticos) sobre esta nueva cultura; y segundo, se valora de modo especial la escritura como una herramienta potente de aprendizaje. El curso que propongo servirá a los profesores participantes para familiarizarse con los aspectos teóricos básicos de la alfabetización académica y los ejemplos puestos en práctica en el mundo, de manera tal que puedan ser adaptados al contexto uesebista para ser aplicados a través de propuestas didácticas específicas según el área de conocimiento de cada docente.

**Participantes**

Profesores (as) tanto del ciclo básico como del profesional y de cualquier disciplina que deseen potenciar el aprendizaje de sus estudiantes mediante la incorporación de la lectura y escritura a las actividades de aula y de evaluación.

**Finalidad**

A partir de la experiencia y conocimiento de los profesores participantes sobre la o las materias que imparten, así como de las generadas durante este curso, redescubrir sus concepciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad y en las disciplinas (alfabetización académica).

**Objetivos**

1. Ofrecer información sobre los fundamentos y programas de alfabetización académica en el mundo.
2. Valorar las posibilidades que ofrecen las actividades de lectura y escritura en las distintas disciplinas.
3. Asesorar a los participantes para que realicen una propuesta didáctica de alfabetización académica, una programación de actividades de lectura y escritura en sus respectivos cursos relacionadas con sus particulares ámbitos de conocimiento.

**Horario**

Su duración es de 24 horas académicas (12 sesiones de dos horas), 12 horas serán presenciales (en las semanas pares) y las otras 12 horas a distancia (en las semanas impares). Las sesiones presenciales serán dictadas los días martes en horas 7 y 8. La modalidad presencial servirá para discutir la teoría o evaluar la práctica; mientras que la modalidad a distancia será para realizar las tareas individuales (o de grupo) como la lectura de textos y las actividades relacionadas con la propuesta de intervención didáctica con el apoyo de la instructora, empleando para ello las tecnologías de comunicación (correo electrónico, foro, chat, blog, etc.)

**Temario**

1. Alfabetización académica: la concepción tradicional de la enseñanza de la lengua en la universidad; lectura y escritura como herramientas de aprendizaje e incorporación a las culturas académica, disciplinares y profesionales; ejemplos de programas exitosos en el mundo anglosajón e en el hispano.



2. Alfabetización académica en la USB: formación lingüística previa de los estudiantes y en los ciclos básico y profesional; necesidades educativas académicas y necesidades profesionales de los estudiantes; posibilidades de actuación.

3. Propuestas de intervención didáctica en la USB con base en actividades de lectura y escritura vinculadas con el ámbito temático y las competencias lingüísticas exigidas en cada disciplina.

Metodología

Estas etapas cubren tanto las horas presenciales como las a distancia:

1. Procesamiento de la información de las lecturas obligatorias y contactos previos con la instructora.

2. Discusión a partir de las lecturas correspondientes a los fundamentos conceptuales sobre la alfabetización académica.

3. Discusión de casos particulares de intervenciones didácticas exitosas de alfabetización académica en el mundo, así como sus posibilidades reales de aplicación en el ámbito usebista.

4. Recogida y procesamiento de datos relevantes (portafolio digital) de cada participante (o grupos de ellos) sobre el discurso escrito de su disciplina y sus modos de enseñarlo.

5. Elaboración de una propuesta de intervención didáctica de alfabetización académica adaptada al curso que dicte cada participante (o grupo de ellos).

6. Retroalimentación a los participantes por parte de sus compañeros y de la instructora sobre cada una de las propuestas de intervención didáctica de alfabetización académica en la USB.

Cronograma de actividades

Nota: Las sesiones a distancia se realizarán en las semanas impares; las presenciales, en las semanas pares.

1 y 2 Procesamiento de la información contenida en lecturas sobre el tema y contacto con la instructora. Discusión sobre las lecturas y presentación por parte de la instructora de contenidos los programados. Solicitud de datos relevantes para la elaboración de la intervención didáctica de cada participante (o grupo).

3 y 4 Recogida de datos relevantes. Atención a las consultas sobre recogida de estos datos. Presentación por parte de la instructora de contenidos programados y discusión de sus contenidos con el grupo. Entrega de portafolio de datos relevantes.

5 y 6 Retroalimentación y refinamiento sobre los datos relevantes recogidos. Presentación por parte de la instructora de contenidos programados y discusión de su contenido con el grupo.

7 y 8 Lluvia de ideas para intervención didáctica de alfabetización académica. Discusión y retroalimentación sobre las ideas generadas para propuesta didáctica de alfabetización académica.

9 y 10 Toma de decisiones de cada participante (o grupos de ellos) sobre diseño de intervención didáctica de alfabetización académica. Discusión y retroalimentación sobre las decisiones para la intervención didáctica en alfabetización académica.

11 y 12 Refinamiento de la propuesta de la intervención didáctica en alfabetización académica de cada curso. Presentación al grupo y a la instructora, y posterior retroalimentación sobre la propuesta (o práctica, si es posible) de la intervención didáctica (individual y grupal) en alfabetización académica de cada curso. Evaluación de los participantes del curso.

#### **Cuadro 14: Programa definitivo del taller de alfabetización académica**

### **9. Definición del corpus**

De acuerdo con los objetivos de la investigación y la perspectiva metodológica adoptada, un criterio básico fue la necesidad de hacer el seguimiento a los participantes a lo largo del proceso del taller. Por ello, la selección del corpus se realizó tomando en cuenta dos aspectos: la consignación de los dos textos reflexivos escritos, uno inicial y otro final, y la participación de los sujetos en la primera sesión, así como en el mayor número posible de sesiones presenciales dada la potencial intervención de estos profesores en las entrevistas grupales. La totalidad de los datos recogidos se detalla a continuación:

PROFESORES	TEXTOS REFLEXIVOS ESCRITOS		REGISTRO ORAL POR SESIONES Y PARTICIPACIÓN					
	INICIAL	FINAL	1	2	3	4	5	6
Pedro	Pedro	Pedro	Pedro	Pedro	Pedro		Pedro	Pedro
Homero	Homero	Homero	Homero	Homero	Homero		Homero	Homero
Margarita	Margarita	Margarita	Margarita	Margarita	Margarita		Margarita	
Julieta	Julieta		Julieta					
Juan	Juan				Juan			
<i>Carmelo</i>							<i>Carmelo</i>	

**Cuadro 15: Datos recogidos**

Notas: El nombre (ficticio) del profesor señala que asistió a la sesión. La celda vacía indica que el participante no asistió. En cursiva aparece el nombre (ficticio) de un profesor-investigador invitado. La columna en blanco representa que corresponde a la sesión 4 indica que no se dispone del registro completo debido a una falla técnica del equipo.

Al analizar estos datos según los criterios que hemos adelantado más arriba, el corpus seleccionado para realizar la transcripción o la primera aproximación al análisis, fue el siguiente:

PROFESORES	TEXTOS REFLEXIVOS ESCRITOS		REGISTRO ORAL POR SESIONES Y PARTICIPACIÓN			
	INICIAL	FINAL	1	2	5	6
Pedro	Pedro	Pedro	Pedro	Pedro	Pedro	Pedro
Homero	Homero	Homero	Homero	Homero	Homero	Homero
Margarita	Margarita	Margarita	Margarita	Margarita	Margarita	
<i>Carmelo</i>					<i>Carmelo</i>	

**Cuadro 16: Corpus seleccionado**

Notas: en cursiva aparece el nombre (ficticio) de un profesor-investigador invitado. La celda vacía indica inasistencia.

## 10. Análisis e interpretación de los datos

De acuerdo con la opción metodológica y la naturaleza de los datos de este trabajo, emplearé diversos instrumentos de análisis que se ubican en la perspectiva pragmática desde la cual el lenguaje se concibe como parte de un conglomerado de conocimientos y prácticas de un entorno social y cultural (Reyes, 2000). Específicamente para la interpretación de los datos, partí del modelo de análisis del discurso que el grupo de investigación PLURAL ha empleado en los estudios sobre el pensamiento del profesor de lengua(s). En Palou (2008, p. 148-155) se describe cuál es el proceso llevado a cabo y las herramientas empleadas en el análisis, en detalle:

1) Localización de las secuencias en cada entrevista individual de acuerdo con el tema	
2) Análisis de “qué dice y cómo lo dice”	Identificación de las unidades informativas y su relación mediante el significado de los marcadores y conectores.
3) Análisis focalizado de la secuencia	a) El análisis distributivo de los contextos mediante las palabras clave, constelación de palabras y conducta discursiva. b) La posición de la persona respecto al tema mediante los recursos prosódicos, modalidad de la oración, modos del verbo y perífrasis verbales, afijos, prefijos y sufijos, locuciones, frases hechas, metáforas, pronombres, elementos léxicos valorativos, “ahora y antes” y puntos críticos.

4) Síntesis de cada secuencia
5) Mapa conceptual

**Cuadro 17: Primer esquema para el análisis de datos**

La propuesta de Palou (2010) (véase también Palou y Fons, 2009) está basada en las características del discurso en interacción de Kerbrat-Orecchioni, en detalle:

<b>Objetos de la interacción</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Dimensión interlocutiva</b>	
Marco de participación	¿Quién se dirige a quién?
Lengua	¿Qué lengua se usa? ¿Hay alternancia de lenguas? ¿La lengua se convierte en tema?
Organización	¿Cómo se organiza el discurso? ¿Cómo se abre? ¿Cómo se cierra?
<b>Dimensión temática</b>	¿Qué tema trata? Palabras clave y constelaciones de palabras
<b>Dimensión enunciativa</b>	
Posicionamiento enunciativo	¿Cómo se sitúa respecto a lo que dice? ¿Hay valoraciones y apreciaciones? ¿Usa perífrasis verbales? ¿Qué modalidad verbal predomina? Conducta discursiva: justifica, argumenta, etc.
Personas	¿Qué pronombres personales usa?
Situación en el tiempo	¿Distingue entre ahora y antes?
Puntos críticos	¿Hay contraste entre deseo y realidad?
Recursos expresivos	¿Utiliza metáforas u otras imágenes?
Expresión de emociones	¿Expresa preferencias y cómo se siente? ¿Qué recursos prosódicos utiliza?

**Cuadro 18: Características del discurso en interacción**

En cuanto a esta investigación, realicé una síntesis de las dos versiones mencionadas para crear una herramienta que permitiera el manejo de un corpus de datos complejo y voluminoso como el nuestro, en detalle:

06 textos reflexivos escritos	3.340 palabras
04 textos orales, las entrevistas grupales generados en las sesiones presenciales	5 horas y 10 minutos

A continuación describo la síntesis empleada definiendo las sucesivas aproximaciones que llevé a cabo en el proceso de análisis para cada uno de los tipos de datos recogidos:

a) Para los textos reflexivos escritos

PROCESO	INSTRUMENTOS	ACCIONES Y HERRAMIENTAS SUBSIDIARIAS
<b>PRIMERA APROXIMACIÓN</b>	<b>Dimensiones y sus indicadores</b>	
<b>Análisis discursivo</b>	<b>Interlocutiva:</b> Género discursivo Conducta discursiva	Para la descripción del texto reflexivo como un género discursivo, mediante el análisis de las particularidades estructurales, formulación característica, aspectos de contenido temático, condiciones situacionales y función comunicativa (véase Ciapuscio, 2005). Sobre la conducta discursiva utilicé los modos de organizar el discurso: narrar, describir, explicar y argumentar (véase Calsamiglia y Tusón, 1999).
	<b>Temática:</b> Resumen Palabras claves Constelación de palabras	Ubiqué las palabras clave y determiné el conjunto de las que fueran semánticamente próximas. Determiné la macroestructura semántica (véase van Dijk, 1993) lo que incluye el tema global y los temas locales. Por último, escribí una versión reducida.
	<b>Enunciativa:</b> Modalidad de la oración Modos del verbo y perífrasis verbales Locuciones, frases hechas Metáforas Pronombres Elementos léxicos valorativos Ahora y antes Puntos críticos	En este nivel interpreté los significados de las diversas categorías gramaticales y también de los recursos supraoracionales para identificar la posición de quien escribe sobre lo que dice.
<b>SEGUNDA APROXIMACIÓN</b>	<b>Análisis interpretativo</b>	En función de los objetivos específicos de la investigación, integré en un comentario interpretativo los diferentes aspectos analizados. Respecto al texto reflexivo final está síntesis incluye el contraste con el escrito inicial de cada participante.
<b>Síntesis interpretativa</b>		

**Cuadro 19: Proceso seguido para el análisis del corpus escrito**

b) Para los textos orales: entrevistas grupales en las sesiones de trabajo

PROCESO	INSTRUMENTOS	ACCIONES
<b>PRIMERA APROXIMACIÓN</b>  Transcripción	Empleé la codificación de Calsamiglia y Tusón (1999) para la transcripción del corpus oral (véase en el anexo).	Consideré la pauta de confidencialidad mediante la utilización de nombres ficticios para los participantes y procuré no hacer visibles los datos que pudieran revelar su identidad.
<b>SEGUNDA APROXIMACIÓN</b>  a) División de cada sesión en bloques temáticos b) División de los bloques temáticos en secuencias c) Selección de las secuencias objeto de análisis	Adapté el concepto de macroestructura semántica que incluye la definición del tema global y los temas locales (véase Van Dijk, 1993).	a) El bloque temático lo consideré en los casos que hubiera más de una actividad, ya fuera pautada en la programación del taller, o improvisada. b) Establecí las secuencias tomando en cuenta las acciones realizadas por un(os) hablante(s) con rol de protagonista, ya fuera este individual o colectivo. c) La selección la hice a partir de la relación del contenido de la secuencia con el tema de la investigación, y sus objetivos y preguntas.

<b>PROCESO</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>ACCIONES</b>
<b>TERCERA APROXIMACIÓN</b>  Analizar en profundidad cada uno de los turnos de palabra de los hablantes en cada secuencia objeto de análisis	Adapté el esquema de Palou (2008): a) ¿Qué dice el hablante? palabras clave y constelaciones de palabras. b) ¿Cómo lo dice? conectores, silencios, titubeos, preguntas, formas gramaticales, elementos prosódicos y recursos expresivos.	Realicé descripciones y comentarios explicativos sobre lo que sucedía discursivamente.
<b>CUARTA APROXIMACIÓN</b>  Síntesis de la secuencia	Adopté la perspectiva interpretativa a partir del análisis del objeto de interacción (véase Palou, 2010) y la teoría de la actividad y aprendizaje expansivo (véase Engeström, 2001a, 2009)	Realicé comentarios interpretativos sobre aspectos de interés para la investigación, así como de contraste con lo dicho por el participante en la misma secuencia, o en otra(s) de la misma sesión.
<b>QUINTA APROXIMACIÓN</b>  Síntesis de la sesión	Adopté la perspectiva interpretativa a partir del análisis del objeto de interacción (véase Palou, 2010) y la teoría de la actividad y aprendizaje expansivo (véase Engeström, 2001a, 2009)	Realicé comentarios interpretativos sobre aspectos de interés para la investigación, así como de contraste con lo anteriormente dicho por los participantes en otras sesiones.

**Cuadro 20: Proceso seguido para el análisis del corpus oral**

## CAPÍTULO V

### ANÁLISIS DE DATOS

#### 1. Corpus escrito: textos reflexivos escritos iniciales

##### 1.1 Pedro

*La escritura es un tema que definitivamente me interesa. En la universidad es donde más he desarrollado interés por ella. Ahora, no me refiero a esta universidad en específico; me refiero también a la universidad donde hice mis estudios de pregrado. Para poder crear el contexto, tengo que aclarar que en la USB hice mi maestría y ahora mi carrera de profesor. Mi título de ingeniero XXX lo obtuve en la U XXX.*

*En los tiempos en que todavía estaba en la U XXX siempre me gustó el saber. Saber escribir por supuesto que era una pieza más del rompecabezas. Jamás olvidaré las clases de Lenguaje cuando recién ingresé. La profesora que nos enseñó era una pérdida romántica. En uno de los exámenes simplemente nos dio una pauta para comenzar a escribir. Ella nos dijo: “Escriban sobre que piensan ustedes que es el amor”. Pasaron muchas cosas divertidas en ese examen; recuerdo que una de las muchachas arrancó a llorar en determinado momento. Muchas personas salieron de ese examen flotando en sus propias nubes de sentimientos.*

*Tal vez una de las experiencias más significativas con la escritura vino durante la redacción de mi trabajo de grado. Hice mi trabajo de grado en un equipo de tres personas con XXX XXX y XXX. La mamá de XXX y dos de sus tías son profesoras de Lengua y Literatura. Esas tres profesoras estuvieron a nuestro lado durante la redacción de nuestro libro y nos enseñaron muchas cosas. Todas estas cosas fueron interesantes, a veces difíciles de entender, pero definitivamente enriquecedoras.*

*Desde aquellos momentos hasta el día de hoy es mucho el camino andado. Hoy día sigo teniendo interés en el tema. Al menos dos veces al mes me encuentro a mí mismo consultado la página Web del diccionario panhispánico de dudas para entender algo nuevo. Por lo general, una duda. En relación con esto, hace un mes, estando en una librería me encontré con dos publicaciones que me parecieron interesantes. Estas fueron: “Ortografía de la lengua española” y “Nueva gramática de la lengua española. Manual”. Las compré y las he estado ojeando con cierta regularidad.*

*Mi mayor inquietud hoy día está en cómo generar interés de mis alumnos hacia este tema. Siento la necesidad de encontrar una manera de deshacerme de un gran problema. Cada vez que tengo que leer un informe de pasantía o un trabajo de grado, ocurre que encuentro mil problemas con la escritura. Para poder optimizar el uso de mi tiempo, trato solo aplicarme en la corrección de los libros de mis tutorados. Los mayores problemas que encuentro son: la excesiva utilización de comas, la utilización del lenguaje coloquial en estos libros de carácter académicos, la ausencia de estructura en las ideas, entre otros. Corregirlo todo se hace casi imposible, por causa del tiempo. En este último mes se me ocurrió una idea, que es pedirles a mis alumnos un ensayo de 2-3 páginas para identificar y corregir su escritura. Creo que esto solo será posible si yo estoy bien capacitado para esta tarea. Entonces, se afirma mi interés por compartir en el taller que origina la escritura de este texto.*

*En resumen, una historia de interés por el lenguaje y la necesidad de apoyarlo en la academia son los dos pilares de mi condición actual con la escritura en la universidad. Espero que este taller sea todo, o parte, de la respuesta a mis necesidades.*

#### Síntesis interpretativa

El escrito de Pedro es de tipo ensayístico y se organiza claramente mediante la estructura: introducción, desarrollo y cierre. El tema de su escrito lo plantea en la oración inicial: *La escritura es un tema que definitivamente me interesa*. Los párrafos de desarrollo le sirven para apoyar esta proposición mediante hechos de su historia de vida, por lo que la secuencia narrativa es la que predomina. Los rasgos de temporalidad permiten la inclusión de diversas anécdotas relacionadas con su experiencia como escritor

en dos etapas claramente diferenciadas que presenta en orden cronológico: la primera, como aprendiz durante la carrera de Ingeniería; y la segunda, como experto en su rol de tutor de pasantías en la USB. Además, emplea porciones de discurso descriptivo y explicativo para ampliar la información de lo que considera significativa para apoyar su planteamiento inicial. En el cierre, Pedro reitera mediante una síntesis las dos ideas fundamentales de su escrito: su interés personal por el lenguaje, y la necesidad de ofrecer ayudas a sus estudiantes. Para finalizar su escrito, expresa su expectativa sobre la actividad formativa que inicia en términos de cubrir sus necesidades.

Pedro utiliza diversas modalidades de la oración según la intención que quiere expresar como hablante. De modo predominante, emplea las oraciones declarativas, por ejemplo: *La escritura es un tema que definitivamente me interesa*. En segundo lugar, se encuentran las de tipo desiderativo: *Siento la necesidad de encontrar una manera de deshacerme de un gran problema*. Por último, en una sola oportunidad usa solo la oración dubitativa o de posibilidad: *Espero que este taller sea todo, o parte, de la respuesta a mis necesidades*.

Sobre los elementos léxicos valorativos empleados hace uso de adverbios en el párrafo inicial para valorar su experiencia: el *definitivamente*, cuya función es indicar certeza; el *más*, para destacar la valoración de la experiencia contada; y *también*, para señalar que tanto la experiencia pasada como la actual son relevantes. También emplea un conjunto de palabras semánticamente próximas: *me interesa* (verbo), *interesante* (adjetivo) e *interés* (sustantivo). Todas ellas son empleadas para valorar positivamente la escritura en el contexto universitario en dos etapas de su vida, como estudiante y como profesional. Con sentido similar emplea el adjetivo *enriquecedor* para referirse a las *cosas* que aprendió sobre la lengua cuando redactaba su tesis de grado; a ellas también se refiere con el sintagma: *difíciles de entender*. Por otra parte, como elementos léxicos destacables se encuentran en los sintagma nominales *un gran problema*, y *mil problemas* para señalar las fallas que encuentra en los textos escritos de sus tutorados y la motivación que lo llevó a tomar el taller de alfabetización académica.

El modo verbal predominante es el indicativo. Los tiempos verbales se reparten en el uso el pretérito y del presente, según se refiera a su etapa formativa o a la de su trabajo actual, respectivamente. Las formas verbales referidas al pasado son: el pretérito absoluto (*obtuve, gustó*), el pretérito perfecto actual (*he desarrollado*) y el imperfecto (*era*); la primera forma predomina, en cambio las otras dos son escasas. Por otra parte, utiliza en una oportunidad el modo subjuntivo en la frase: *que este taller sea todo, o parte, de*

*la respuesta a mis necesidades*. Las perífrasis verbales que aparecen en su texto son de dos tipos; la aspectual durativa: *sigo teniendo*, y la perífrasis modal de obligación: *tengo que leer*.

Asimismo, emplea de manera implícita en la conjugación verbal la primera persona del singular para referirse a las acciones individuales y a sus ideas sobre la escritura en la universidad. De manera esporádica, usa el plural que incluye al “yo” y a los otros, en este caso, a los actores que forman parte de los dos episodios narrativos de su etapa formativa: sus compañeros del examen de Lenguaje y sus compañeras, coautoras en el trabajo de grado. Es destacable que el “nosotros” no aparezca en ninguna ocasión para referirse a su actual etapa como profesor en la USB; en este sentido, podríamos decir que no asocia su trabajo con un colectivo, como por ejemplo, sus colegas profesores. También utiliza la segunda persona del plural al citar de manera directa la consigna del examen realizado por su profesora de Lenguaje al inicio de la carrera de Ingeniería: *Escriban sobre que piensan ustedes que es el amor*. Asimismo, usa la tercera persona del plural para referir hechos y dar explicaciones, por ejemplo: *Esas tres profesoras estuvieron a nuestro lado durante la redacción de nuestro libro y nos enseñaron muchas cosas*.

En su texto inicial, Pedro emplea dos metáforas. Por ejemplo, en la oración: *Saber escribir por supuesto que era una pieza más del rompecabezas*, aparece la metáfora en sentido clásico, ya que se establece la relación de comparación tácita entre el saber o conocer, y el escribir. El mismo tipo de metáfora puede verse con el uso de sustantivos; este es el caso de *pilares* en la oración: *son los dos pilares de mi condición actual con la escritura en la universidad*; y de *nubes* en la frase: *sus propias nubes de sentimientos*. Por último, emplea la exageración *mil problemas* como recurso expresivo para reforzar la magnitud de la situación.

En su texto, Pedro establece de manera es muy clara la distinción entre el “antes” y el “ahora”. De hecho, estas referencias son la base para organizar su escrito. Estos dos momentos se registran mediante marcas discursivas temporales, como por ejemplo: *En los tiempos en que todavía estaba en la UXXX*, y *Hoy día*. También muestra la relación de continuidad que existe entre estos dos períodos en la frase de transición: *Desde aquellos momentos hasta el día de hoy*. Por otra parte, se establece el momento clave del pasado vinculado a la elaboración de un género discursivo académico: *Tal vez una de las experiencias más significativas con la escritura vino durante la redacción de mi trabajo de grado*.



Asimismo, el contraste entre “realidad” y “deseo” es expresado de modo explícito. Las dos oraciones que constituyen el párrafo final lo evidencian claramente: *En resumen, una historia de interés por el lenguaje y la necesidad de apoyarlo en la academia son los dos pilares de mi condición actual con la escritura en la universidad. Espero que este taller sea todo, o parte, de la respuesta a mis necesidades.* La primera oración es copulativa y presenta sujeto compuesto con dos núcleos que le sirven para precisar su percepción sobre la lengua en la universidad actualmente: *una historia de interés por el lenguaje* (realidad), y *la necesidad de apoyarlo en la academia* (deseo); y el predicado, de tipo nominal, destaca lo relevante para Pedro que es tal tema: *los dos pilares de mi condición actual con la escritura en la universidad.*

Encontramos que en su texto inicial Pedro hace referencia a tres géneros discursivos escritos: el examen, trabajo de grado, ensayo e informe de pasantías. Todos estos géneros están relacionados con etapas y situaciones muy concretas de su vida. Los dos primeros corresponden a su etapa como estudiante; el tercero y el cuarto a su rol como profesional. Todos tienen función evaluativa. Sobre el examen es destacable la narración de una experiencia muy significativa para Pedro. Él evoca esta experiencia como placentera y singular, es decir, digna de ser recordada por el impacto que en él y en sus compañeros produjo tal actividad, sobre todo por el tema seleccionado. Se trata de una experiencia satisfactoria relacionada con la evaluación y la escritura. Respecto a su trabajo de grado también la valoración es positiva, en particular, sobre el tipo de ayudas que recibió: la colaboración de tres expertas en el área del lenguaje y la literatura. Más adelante señala seguir necesitando apoyo de tipo especializado y lo hace a través de la consulta de textos oficiales sobre gramática y ortografía. Las experiencias positivas de su etapa como estudiante ilustran su deseo por conocer la lengua escrita que entiende como una parte (*pieza*) del saber (*rompecabezas*). Esto se constituye en una de las razones para participar en el taller. La referencia que Pedro hace del ensayo está conectada con su trabajo en la USB. Él piensa solicitarlo a sus pasantes *para identificar y corregir su escritura*. Esta idea es producto de su experiencia como lector de informe de pasantías y trabajo de grado. Se trata de un punto crítico: la escritura es un asunto problemático del cual quiere “deshacerse”. Detalla sus actuaciones que son distintas de acuerdo al rol que desempeña según la situación: como jurado, identifica las fallas; y como tutor, las corrige. La limitación es el tiempo que tiene para cumplir con la tarea. Y las mayores incorrecciones están centradas en lo ortográfico, lo semántico y en la coherencia textual. La idea de formarse para realizar mejor su trabajo es la segunda de las motivaciones de Pedro para participar en el taller.

## 1.2 Homero

*La escritura es una herramienta fundamental en nuestra sociedad, ella permite la expresión de ideas y forma la esencia de la enseñanza aprendizaje desde que comenzamos el preescolar. El vínculo de la escritura con la hilación de nuestros pensamientos permite una mayor comprensión y concentración de los textos al esquematizar planteamientos y al desarrollo de la concentración en los estudios universitarios.*

*En la actualidad los alumnos que vienen a cursar materias universitarias presentan en la redacción ciertas imprecisiones, errores ortográficos y de sintaxis, y solo manifiestan sus opiniones de acuerdo a la asignatura del profesor tratando de mimetizar con otras palabras vinculadas al contexto o asignatura del docente. Aunque no se debe generalizar, la primera opinión del docente ante un escenario como este son las grandes debilidades del desempeño de los alumnos en la educación básica y diversificada y en nivel universitario esta carencia de herramientas en la literatura así como en las otras materias humanísticas se evidencia por razones de tiempo al retomar hábitos y creación de conciencia para llevarlos al nivel que se manifiesta.*

*La mayoría de los bachilleres que cursan sus estudios universitarios son considerados hoy día NATIVOS DIGITALES, entendiéndose como seres humanos dotados de una enorme capacidad para el manejo de la informática, como el uso de las computadoras, teléfonos celulares como I-Phone y blackberry, así como el manejo de las tecnologías y pudiendo realizar diversas actividades vinculadas a la informática sin tener que perder la concentración, distinto a sus padres y abuelos que hacen el correcto uso por no decir exceso de las tecnologías. Sin embargo estos nativos digitales al comprender un texto o a la extracción de ideas principales y secundarias de un texto argumentativo o expositivo al escribir o al informar su opinión propia le aburre, le merma su capacidad de análisis y lo desconcentra y este no se expresa, se queda callado y aunque sin llegar a generalizar el alumno prefiere cómo sea pasar así sea con la mínima aprobatoria, cuando lo fundamental es aprobar pero también aprendiendo que es lo que todo docente espera.*

*La incorporación de la escritura ya no es el dictado ni el copiado en pizarrón o cuaderno, se puede proporcionar información documental logrando el rápido discernimiento mediante la escritura pero sin las computadoras, a lápiz y papel y constantemente exigirle progresivamente hasta convertir la exigencia en hábito con lo cual se pretenda incentivar la concentración del alumno sin sacrificios y sin el excesivo uso de la tecnología de los alumnos y evaluándolos simultáneamente para que el espíritu competitivo genere el debate y la polémica con lo cual el docente logre mantener su concentración en el inicio, desarrollo y cierre de las clases*

### Síntesis interpretativa

En cuanto a la superestructura textual, se presentan las tres partes: introducción, desarrollo y cierre. En el texto de Homero esta estructura corresponde semánticamente a tres elementos: la presentación del tema; el problema y sus causas; así como, la solución y su consecuencia: propuesta de trabajo en el aula y su efecto positivo en la labor del docente en el aula. Comienza su escrito mediante una oración atributiva y dos coordinadas: *La escritura es una herramienta fundamental en nuestra sociedad, ella permite la expresión de ideas y forma la esencia de la enseñanza aprendizaje.* A partir de esta definición pasa a plantear un problema específico: las fallas detectadas en sus estudiantes. En este punto, hace uso de la reserva mediante la frase: *no se debe generalizar.* Para ampliar el problema propone dos causas de tipo cultural. La primera: *la carencia de herramientas en la literatura así como en las otras materias humanísticas;* y la segunda: ellos son *NATIVOS DIGITALES.* Define cómo son los estudiantes de hoy día y destaca que pueden realizar diversas actividades sin tener que perder la concentración. También resalta

el contraste que nota entre esta generación y las anteriores. Luego, introduce un enunciado mediante el conector de oposición: *Sin embargo* y reitera la reserva de que no se puede generalizar. Por último, en la misma oración introduce una nueva idea: *el alumno prefiere cómo sea pasar así sea con la mínima aprobatoria*. Esto lo contrasta con lo que se espera de los estudiantes: *cuando lo fundamental es aprobar pero también aprendiendo que es lo que todo docente espera*. Para finalizar su escrito, mediante un complejo enunciado, recoge sus propuestas para atacar las causas del problema anteriormente descrito. Primero emplea la definición por negación: *La incorporación de la escritura ya no es el dictado ni el copiado en pizarrón o cuaderno*. Luego, emplea la descripción (como secuencia incrustada) para proponer una solución: *(...) se puede proporcionar información documental logrando el rápido discernimiento mediante la escritura pero sin las computadoras, a lápiz y papel y constantemente exigirle progresivamente hasta convertir la exigencia en hábito con lo cual se pretenda incentivar la concentración del alumno sin sacrificios y sin el excesivo uso de la tecnología de los alumnos y evaluándolos simultáneamente para que el espíritu competitivo genere el debate y la polémica*. Para cerrar la oración, señala el efecto positivo que tal intervención conlleva para actividad del docente en el aula: *mantener su concentración en el inicio, desarrollo y cierre de las clases*.

En cuanto a los elementos valorativos, en la oración inicial califica la escritura mediante el adjetivo *fundamental* y el sintagma nominal *esencia de la enseñanza aprendizaje*. En ambos casos el significado apunta a la apreciación que tiene sobre el escribir como actividad imprescindible. Sin embargo, la función emotiva no es tan evidente, ya que el estilo impersonal es una constante en este texto. En el texto de Homero hay que destacar que es casi inexistente el uso de la primera persona gramatical; sólo la emplea en una oportunidad y en plural: *comenzamos*. Exceptuando este caso, todos los verbos son conjugados en la tercera persona, tanto del singular como del plural. Además, emplea en diversas oportunidades la oración pasiva refleja impersonal: *se evidencia, se manifiesta*, así como la pasiva impersonal mediante la perífrasis verbal, donde el infinitivo se presenta como una obligación del sujeto: *no se debe generalizar y se debe generalizar*; y la pasiva con “ser” sin el ablativo agente: *son considerados*. Este estilo impersonal contrasta de alguna manera con lo esperado por la facilitadora al solicitar la actividad, ya que si atendemos a las orientaciones dadas el estilo debería ser de tipo emotivo, personal y subjetivo.

En su texto encontramos marcas temporales explícitas. Las referencias al momento presente predominan y se centran básicamente en la evaluación de la problemática sobre la expresión escrita de sus estudiantes.

Explícitamente relacionados con el “ahora” tenemos dos elementos léxicos: *en la actualidad y hoy día*. Estos casos se emplean para precisar la condición problemática de los estudiantes universitarios: sus deficiencias como escritores, su conducta irreflexiva y conformista, y su condición de nativos digitales. En cuanto al tiempo verbal, solo emplea el presente para enunciar verdades intemporales, como puede verificarse en la frase inicial del texto: *La escritura es una herramienta fundamental en nuestra sociedad*. Se trata de un tiempo imperfecto que mira la acción en su transcurso, como las referidas a la escritura en la continuación de la oración inicial: *ella permite la expresión de ideas y forma la esencia de la enseñanza aprendizaje*. Por otra parte, respecto al “antes”, Homero emplea una proposición subordinada adverbial de tiempo para referirse específicamente a la escritura: *desde que comenzamos el prescolar*. De esta manera, ubica el inicio de la relación con la escritura en el contexto cultural de la educación formal. Ahora bien, el empleo del verbo perfectivo *comenzar* en el tiempo imperfecto expresa un pasado con gran amplitud e indica que la acción (la relación en este caso con la escritura) es repetida o habitual. Asimismo, hay una referencia implícita al pasado por contraste con el presente en la oración negativa: *La incorporación de la escritura ya no es el dictado ni el copiado en pizarrón o cuaderno*. Parafraseando a Homero: la incorporación de la escritura era (o se hacía) en soportes como el pizarrón y cuaderno mediante el dictado y copiado.

Respecto al análisis de la modalidad de los verbos, en el texto se observa mayoritariamente el uso del modo indicativo para afirmar lo enunciado. También se registran algunas del subjuntivo, cuyo aspecto es imperfectivo por lo tanto las acciones se dirigen hacia el futuro. Específicamente, el modo subjuntivo aparece en tres frases en la oración final: *con lo cual se pretenda incentivar la concentración del alumno sin sacrificios; para que el espíritu competitivo genere el debate; con lo cual el docente logre mantener su concentración en el inicio, desarrollo y cierre de las clases*. En los tres casos el significado se acerca al de posibilidad. Todas proposiciones están subordinadas a la forma perifrástica impersonal *se puede proporcionar*. Por otra parte, Humberto emplea la perífrasis progresiva terminativa: *vienen a cursar*, y el gerundio referido al sujeto, tácito en este caso: *tratando de mimetizar*. Por último, observamos el uso antinormativo del gerundio. Por ejemplo, en la oración: *La incorporación de la escritura ya no es el dictado ni el copiado en pizarrón o cuaderno, se puede proporcionar información documental logrando el rápido discernimiento mediante la escritura (...)*, el verbo en gerundio *logrando* indica posterioridad, consecuencia o efecto en relación con el verbo principal *se puede proporcionar*.

En el texto inicial de Homero no hay las metáforas, aunque sí se registra la traslación del significado mediante la metonimia como en las frases: *quedarse callado* por expresarse, y a *papel y lápiz* por escribir a mano. En ambos casos se trata de metonimias de tipo causal, ya que se traslada el significado al modo específico como se ejecuta la acción. Por último, cabe destacar el uso *NATIVOS DIGITALES*, en este caso aunque corresponde a un término especializado. También llama la atención el uso de la mayúscula sostenida, probablemente con carácter expresivo.

En el texto inicial de Homero el “yo” y el “aquí y ahora” se desvanecen para dar paso a un presente y a un enunciador intemporales. El pronombre personal “yo” no aparece en su texto ni tampoco alguna muestra de conjugación en la primera persona del singular. Excepto el *comenzamos* de la frase inicial, en todas las demás formas verbales emplea la tercera persona, lo que denota su distanciamiento con respecto a los objetos enunciados. Sobre este aspecto de la impersonalidad de su discurso es emblemática la referencia a la *opinión del docente*, en abstracto. Además, su discurso se caracteriza por el uso de las construcciones impersonales y pasivas que marcan el propósito de centrarse en la descripción del objeto de referencia, evitando rasgos de personalización. En cuanto a la intemporalidad, ya mencionamos con anterioridad el predominio del tiempo presente en las formas verbales del texto. El presente es un punto en movimiento y, por ello, raras veces la acción expresada coincide estrictamente con el acto de enunciarla. Aunque presenta rasgos propios de la redacción técnico-científica, no es posible clasificar el texto de Homero como un ejemplo de este tipo de discurso. Esto se debe fundamentalmente a la ausencia de un rasgo imprescindible de este tipo de comunicación: la claridad. En este sentido, pensamos que su estilo coincide con la llamada “prosa del escritor” (Flower, 1979, citada por Cassany, 2005). Este tipo de prosa, común en los escritores inexpertos, se centra en las ideas privadas y, por ello, está más cerca de la expresión que de la comunicación, ya que reproduce el pensamiento de quien escribe (Cassany, 2005). El resultado en este caso es una densidad sintáctica y semántica mediante el uso de oraciones complejas muy extensas. Esto requiere de un esfuerzo adicional de interpretación por parte de quien lee para establecer la coherencia textual. Las dos oraciones finales (que a su vez son párrafos) son muestra de ello y evidencian que no ha hecho las transformaciones necesarias para lograr una prosa comunicativa.

Alrededor de las palabras claves *escritura* y *herramienta* se forman constelaciones con otras palabras muy próximas a dos actividades educativas de tipo formal: la escolar y la universitaria. A lo largo del texto, Homero hace referencia a la cultura escrita en estos dos ámbitos, y en especial a sus principales

actores: el alumno y el docente. Sobre la actividad escolar destacan la referencia al preescolar y a las dos etapas del bachillerato. El primer ciclo se relaciona con la etapa de inicio de la escritura y del aprendizaje; pero es el segundo ciclo la causa del estado deficiente de las competencias lingüísticas de los estudiantes universitarios; él relaciona el aprendizaje de la escritura con unas áreas particulares del saber, como las referidas al discurso literario y materias humanísticas. Ahora bien, este estado es también consecuencia de un factor extraescolar, esto es, de su condición de usuarios expertos en las herramientas tecnológicas de información y comunicación.

Por último, se refiere a las prácticas de escritura en desuso en el aula, aunque de inmediato propone “escribir a mano” como parte de la solución a los efectos contraproducentes de la cultura digital de sus estudiantes. En este punto identificamos una manera particular de pensar respecto a la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la universidad. Esto nos lleva a creer que Homero posee una concepción simplificada de tal proceso, ya que propone como parte de la solución una intervención didáctica basada en la sustitución de una herramienta nueva: las computadoras, por otra antigua o tradicional: el lápiz y el papel.

### **1.3 Margarita**

*Desde adolescente mostré un alto interés por la escritura, componía versos y escribía algunas historias; luego, como estudiante universitaria, tuve que mudarme lejos de mi familia y amigos por lo que las cartas se convirtieron en mi medio favorito para comunicarme con ellos y tener noticias de mis seres queridos que había dejado en mi ciudad natal. Para la época el internet no estaba extendido para su uso como herramienta de comunicación (síncrona o asíncrona), ni existían los celulares; sólo se utilizaban teléfonos monederos, pero como mis recursos económicos eran limitados, los usaba estrictamente lo necesario.*

*Durante mis estudios escribía mucho, luego hice pasantías y mi Trabajo especial de Grado (TEG), lo que me obligó a desarrollar mejor la actividad de escribir para comunicar a otros los resultados de trabajo e investigación y ser evaluada a través de ellos. Cultivé y amplié mi vocabulario por medio de la lectura, me preocupé por la redacción y la ortografía, consultando el diccionario cada vez que tenía dudas, pues me encantaba usar adecuadamente las palabras en su contexto. Por ello generalmente me tocaba revisar los trabajos a entregar con mis compañeros en diversas asignaturas.*

*Posteriormente, como profesional, usé la escritura para comunicarme con los demás miembros de las organizaciones donde trabajé y muy particularmente con los clientes; presentaba informes, minutas de reuniones, resultados de investigaciones, me desempeñé en múltiples oportunidades como tutora de pasantes (revisando y corrigiendo sus informes escritos), manuales, descripciones de procesos; en fin, un mundo donde la escritura era usual, donde lo más importante era transmitir claramente lo que quería decir a mis compañeros.*

*Pasado los años me preocupé por participar más activamente en la formación de los jóvenes y por coincidencia de la vida me tuve que desarrollar como asesora y tutora en gran cantidad de trabajos especiales de grado; allí me enfrenté a una cruda realidad: la preparación del estudiante universitario había dejado de lado la lectura comprensiva y la escritura reflexiva. La mayoría de los estudiantes al llegar a su último año de carrera se encontraban con una inmensa barrera para lograr culminar exitosamente su TEG, pues sabían lo que hacían, pero no lo transmitían por escrito coherentemente y con calidad. Por otro lado la mayoría contaban con asesores metodológicos enfocados en la forma de*

*presentar el escrito y un tutor técnico centrado en el fondo del TEG, pero en muchos casos estos asesores hablaban en códigos diferentes, confundiendo aún más al pobre estudiante.*

*Yo, como Ingeniero XXX, me encontraba del lado de los tutores técnicos y me sentía incómoda con muchas observaciones del asesor metodológico, por lo que decidí profundizar mis estudios en metodología y colaboré en la elaboración de normas y manuales de trabajo de grado en al menos dos universidades.*

*He culminado diversos estudios de postgrado y me he enfrentado a varios Trabajos de Grado (TG), tengo algunas publicaciones recientes (porque esto no era importante para mí hasta entrar como profesora en la universidad), he sido tutora y/o asesora de TEG, TG y Tesis. Dicté cursos de técnicas de redacción a estudiantes de los primeros años de carrera, he revisado trabajos de mis colegas en cuanto a redacción y preparo material de apoyo a mis estudiantes. En la actualidad soy facilitadora en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, esta actividad me exige además de escribir, transmitir y descubrir sentimientos o emociones a través de la escritura, lo cual considero una experiencia muy significativa donde he aprendido muchas cosas nuevas y descubierto un nuevo mundo para la docencia.*

*Mis próximos pasos en la escritura estarán dirigidos a publicar algunos libros en el área de ingeniería y gerencia. Destacando que a pesar de que mis cursos en su mayoría son de alto contenido técnico, les enseño a mis estudiantes técnicas de redacción, uso de sinónimos y antónimos, ortografía, empleo de lenguaje técnico y normas de presentación escrita, enfatizando la importancia de la escritura en su futura vida profesional.*

*Quiero cerrar mi reflexión con una experiencia que siempre comparto con los alumnos en clases. Les comento que ellos pueden ser los profesionales más brillantes en la empresa donde laboran, pero si sus ideas, acciones y proyectos no las escriben adecuadamente para comunicarlos y transmitirlos a sus colegas o superiores, puede suceder que su labor no sea reconocida. También corren el riesgo de tener un compañero de trabajo que esté a la caza de oportunidades, robándole sus ideas, las escribe y las presenta a la directiva como suya.*

*Les pregunto ¿Quién creen ustedes se llevará los reconocimientos, el aumento y el ascenso de cargo?... Por supuesto que no serán ustedes. Además, seguramente este personaje se convertirá en su jefe para que desarrolles tú propia idea, pero los mérito no serán para ustedes. Así que a partir de ahora los invito a preocuparse por aprender a escribir y a dejar huellas de tus acciones, porque las palabras se las lleva el viento.*

### **Síntesis interpretativa**

Margarita organiza gran parte de su texto a modo de autobiografía. Cuenta en orden cronológico las acciones más importantes de su vida en relación con el tema de la escritura. También emplea la explicación en los párrafos de cierre donde incorpora sus reflexiones sobre la relación entre escritura y desempeño profesional. Emplea diversas secuencias: la narrativa, principalmente; y la explicativa, descriptiva y dialogal, que aparecen como incrustadas.

En su texto inicial las marcas temporales son un elemento destacable. Estas le sirven a Margarita para ordenar cronológicamente el recorrido sobre el tema de la escritura desde su etapa de adolescente hasta sus proyectos de publicación en el futuro. De hecho, seis de los once párrafos que componen su escrito inician con algún tipo de referencia temporal: *desde adolescente, durante mis estudios, posteriormente, pasados los años, mis próximos pasos y así que a partir de ahora*. También aparecen otras dos marcas en el interior de los párrafos primero: *para la época*, y en el sexto: *en la actualidad*. En cada una de las etapas o momentos concretos que refiere muestra su relación de interés y/o preocupación por la escritura. Esta relación evoluciona a lo largo de su vida de acuerdo con las circunstancias y necesidades del

momento, y en consecuencia también varían los tipos de textos que elabora. Por ejemplo, en la adolescencia se refiere, de modo general, a producciones escritas descontextualizadas como *versos e historias*; como universitaria, sus escritos se concretan en dos géneros discursivos, uno de tipo personal o íntimo, *las cartas*, y el otro académico, el *Trabajo especial de Grado (TEG)*; luego, como profesional, la gama se va ampliando y escribe textos especializados como *informes, minutas de reuniones, resultados de investigaciones, manuales y descripciones de procesos*; lo mismo ocurre como asesora y tutora: *normas y manuales de trabajo de grado en al menos dos universidades*; como profesora de la universidad menciona *algunas publicaciones recientes y materiales de apoyo para sus estudiantes*; y finalmente, espera *publicar algunos libros en el área de ingeniería y gerencia*.

En este recorrido marca un punto crítico. Margarita señala que como tutora y asesora se encontró con *una cruda realidad*: la dificultad de sus estudiantes al final de la carrera para expresarse por escrito coherentemente y con calidad. A ello agrega un argumento de causa: el desacuerdo entre los dos tipos de asesoría que recibían estos estudiantes, la técnica y la metodológica; en palabras de Margarita: *estos asesores hablaban códigos diferentes, confundiendo más al pobre estudiante*. Ante este panorama, ella se ubica como asesora técnica y se dedica a profundizar en la metodología y a colaborar en la elaboración de materiales didácticos.

Respecto a la modalidad verbal predomina el indicativo y sólo se registra una muestra del subjuntivo para señalar posibilidad en la frase del penúltimo párrafo: *para que desarrolles tú propia idea*. En cuanto a los tiempos verbales están presentes diversas formas que señalan tanto acciones acabadas como inacabadas. En detalle, tienen carácter perfectivo el pretérito perfecto actual de las formas verbales: *he culminado, me he enfrentado, he revisado y he aprendido*, y el pretérito perfecto absoluto de *mostré, tuve, hice, cultivé, preocupé, usé, trabajé, desempeñé, decidí, colaboré y dicté*; y, carácter imperfectivo: el pretérito imperfecto en *componía, escribía, estaba, existían, utilizaban, eran, usaba*; el presente en *tengo, soy, son, enseño, comento, invito y pregunto*; y el futuro absoluto en *serán*. Además, está presente en una oportunidad la oración pasiva impersonal: *se convirtieron*.

En cuanto a la relación del enunciador respecto a lo enunciado es evidente la proximidad. Las marcas discursivas que muestran esta característica son de distinta naturaleza. Por un lado, tenemos que emplea de manera frecuente la primera persona del singular; el “yo” está implícito en la conjugación verbal, así como la forma explícita en el inicio del quinto párrafo: *Yo, como Ingeniero*. En este punto es destacable



que ninguna oportunidad usa la forma del plural que incluye al “yo” y a los otros. Por otro lado, abundan en su escrito las oraciones reflejas o reflexivas: *me desempeñé, me enfrenté, me he enfrentado, me encontraba, me sentía y me exige*; y también con diversas perífrasis verbales: *tuve que mudarme, me obligó a desarrollar, me encantaba usar, me tocaba revisar, me preocupé por participar y me tuve que desarrollar*. Ambos recursos gramaticales denotan la personalización de su discurso y son coherentes con la secuencia narrativa predominante.

Los elementos léxicos valorativos son frecuentes en su discurso y refuerzan una constante en su escrito: la función emotiva. Margarita emplea gran cantidad de adjetivos para calificar directamente la escritura así como otros aspectos relacionados con esta actividad. Esto puede verificarse en los siguientes ejemplos: *alto interés por la escritura; las cartas se convirtieron en mi medio favorito; la escritura era usual; en gran cantidad de trabajos especiales de grado; una cruda realidad; pobre estudiante; me sentía incómoda; no era importante; muchas cosas nuevas; y alto contenido técnico*. Asimismo, usa adverbios con fines expresivos: *escribía mucho; me obligó a desarrollar mejor la actividad de escribir; me preocupé por participar activamente y no las escriben adecuadamente*. También combina en su texto ambas categorías gramaticales: *lo más importante era transmitir claramente lo que quería decir; una experiencia muy significativa y los profesionales más brillantes*.

En relación con el uso de las metáforas, observamos que Margarita emplea solamente las de tipo lexicalizado en los siguientes casos: *un mundo donde la escritura era usual y he (...) descubierto un mundo nuevo para la docencia; inmensa barrera; mis próximos pasos; a la caza de oportunidades; los profesionales más brillantes; y dejar huellas de tus acciones*. Nos referimos específicamente a las palabras: *mundo, barrera, pasos, caza, brillantes y huellas*, se trata del traslado de significado de una palabra a otra.

La palabra clave del texto inicial de Margarita es *la escritura*. A ella se refiere en todo momento, de manera tal que se centra en el tema propuesto para la actividad reflexiva, aunque no se limita a tratarlo solamente en el contexto universitario (como fue sugerido por la facilitadora) sino que hace un amplio abordaje del asunto al referirse a buena parte de su vida. Hay que destacar que el único periodo al cual no hace referencia es a la infancia, de resto podemos recorrer a través de cada etapa sus experiencias en el uso de la lengua escrita. Este último punto es relevante. En todo momento, Margarita establece una relación personal entre la escritura y el contexto situacional que le toca vivir en cada etapa; por ejemplo,

se refiere a sus destinatarios: sus seres queridos, los clientes, o sus estudiantes. Además, escribir siempre tiene en su vida una función comunicativa particular: en la adolescencia, expresar su interés por los versos y las historias; como estudiante universitaria, se intensifica esta actividad: escribía mucho, y destaca la realización de su trabajo especial de grado; durante su desempeño como profesional de la ingeniería, se enfrenta con la producción de géneros discursivos especializados de su entorno laboral; como docente, reconoce los problemas de sus estudiantes para enfrentar con éxito los retos de la escritura académica y lleva a cabo acciones para apoyarlos en esta tarea; en la actualidad, al especializarse como formadora en entornos virtuales de enseñanza, encuentra nuevos aspectos de interés en la escritura; y, finalmente, se plantea proyectos futuros, también en el área profesional de la ingeniería.

Además, en cada etapa detalla el objetivo comunicativo de sus escritos. En este sentido, si bien es cierto que en algunas partes de su escrito se refiere a las representaciones que tradicionalmente y de manera generalizada se refieren a la escritura, como la ortografía y el léxico (uso del diccionario), su pensamiento así como las acciones que emprende están vinculadas a escribir en un contexto social para lograr determinados objetivos en función de un objetivo comunicativo, unos destinatarios y un formato particulares. En definitiva, podríamos decir que Margarita comienza el taller con la idea de la función social que tiene la escritura: la participación en diferentes contextos situacionales mediante el dominio de un género discursivo. También se observa su disposición para enseñar la lengua escrita que concreta en la elaboración de instrumentos para tal fin como las normas y manuales de trabajo de grado, y en las reflexiones que hace, al final de su texto, sobre el empleo de la lengua escrita profesional. Ahora bien, en su conceptualización de los problemas de la escritura académica de sus estudiantes presenta el modo fragmentario en que reciben la asesoría de sus trabajos de grado. Margarita describe dos tipos de asesorías: la técnica y la metodológica, y las acepta y, de hecho, toma partido por la primera. Su papel en este conflicto igualmente es activo y así decide: profundizar en sus estudios en metodología, pero sin establecer un verdadero diálogo entre las dos partes.

## 2. Corpus escrito: textos reflexivos escritos finales

### 2.1 Pedro

*Habiendo finalizado el Taller de Alfabetización Académica, se presenta la posibilidad de evaluar esta actividad. El taller se me presentó, según mi percepción, como una oportunidad para trabajar sobre los problemas relacionados con la actividad de escritura que se me han presentado en mi trabajo. Al final esto fue efectivamente así. Ahora hay un elemento de vital importancia desarrollado en el transcurso del tiempo: la metodología. La profesora Martins nos facilitó dos teorías que me ayudaron mucho con los problemas que acabo de mencionar: el Análisis de los Sistemas de Actividades y el Estudio de los Géneros Discursivos.*

*Los Sistemas de Actividades es una forma muy buena y además bien sistematizada para diagnosticar cómo funcionan los procesos. Hace falta decir que también se analizan cómo se relacionan los diferentes actores involucrados con estos procesos y entre sí. Hay mucho más que decir en este punto, pero concluyo afirmando la utilidad de este sistema.*

*Los Géneros Discursivos, que son el segundo elemento de la metodología, también me resultaron útiles en extremo. Ellos son una definición que puede ser o no, institucionalmente aceptada, de qué se escribe y cómo se escribe en un documento de utilidad específica; esto también se aplica de forma similar a otras formas de comunicación (hablada, por internet, etc.). Por ejemplo, es distinta la escritura de una carta a la de un informe de laboratorio o a la de un documento legal.*

*Con estas dos herramientas metodológicas, he estudiado la labor de mis estudiantes y la mía alrededor del informe de pasantías. Primero estudié lo mejor que pude cada sistema de actividades. En segundo lugar, he estado desarrollando mi definición de género discursivo "Informe de pasantías". Con estos previos, finalmente estoy en proceso de desarrollar varios documentos para soportar la redacción los informes. Ellos están enfocados en: (1) elementos a reforzar en la redacción, ortografía y gramática, (2) estilo del informe y (3) formato en la USB. Además, también trabajo en una planificación de actividades de mis pasantes.*

*En conclusión, el resultado de haber participado en el taller ha ido más allá de mis expectativas y creo que alcanzaré resultados muy buenos en el futuro.*

### Síntesis interpretativa

Se trata de un escrito de tipo ensayístico sobre la alfabetización académica a partir de la experiencia del taller.

La superestructura textual consta de una introducción, desarrollo y cierre. En cada una de estas partes emplea marcas textuales que organizan su discurso, lo cual aporta sencillez y claridad en la transmisión del mensaje. En la introducción explicita el contexto de producción y la finalidad del texto; en el desarrollo emplea tres párrafos: uno de transición para hacer un planteamiento general sobre las dos teorías vistas en el taller, y dos dedicados a ampliar cada una de ellas; y el cierre corresponde a una valoración global del taller y a las acciones futuras que emprenderá a partir de lo aprendido. En su escrito final Pedro emplea la explicación. En cuanto a las funciones del lenguaje están presentes la emotiva y la referencial, la segunda depende de la primera porque el planteamiento fundamental es la valoración positiva de los aprendizajes obtenidos en el taller en términos de utilidad para su desempeño profesional, en particular como tutor de pasantías. Esta valoración incluye la definición de las dos teorías abordadas durante el taller y cuál fue a su parecer la utilidad práctica que cada una

le aportó. También incluye la estrategia de ejemplificación: *es distinta la escritura de una carta a la de un informe de laboratorio o a la de un documento legal.*

En su texto final, son elementos constantes el uso de los verbos en modo indicativo y la modalidad oracional afirmativa. Pedro no emplea el modo subjuntivo ni tampoco las oraciones desiderativas ni las de dubitativas o de posibilidad. Esta particularidad es coherente con el contenido del escrito final en donde su autor se muestra conforme con los conocimientos adquiridos y se siente capaz de emplearlos para solucionar los problemas detectados en su actividad como docente de la USB.

En relación al uso de las perífrasis verbales con el gerundio tenemos los siguientes casos: *concluyo afirmando* y *he estado desarrollando*. En el primer caso el gerundio de “afirmar” da al verbo perfectivo “concluir” un sentido reiterativo posiblemente con la intención expresiva. En el segundo caso también se expresa la repetición de una acción en este caso del verbo imperfectivo “desarrollar”; el significado apunta a la duración del verbo enunciado, en otras palabras, se trata de una acción no terminada, que está en proceso de desarrollo. Asimismo, en el texto de Pedro están presentes otro tipo de rodeo de palabras, como: el gerundio en frase absoluta (*habiendo finalizado*); la frase hecha a modo de conector (*hace falta decir que*); la locución adverbial (*estoy en proceso de desarrollar*) y el sintagma nominal con función de sujeto (*el resultado de haber participado en el taller*). Estas marcas imprimen a su discurso una cierta afectación.

Por otro lado, se evidencia complejidad en su discurso por la variedad de tiempos verbales que señalan tanto acciones acabadas como inacabadas. En detalle, tienen carácter perfectivo el pretérito perfecto actual de las formas verbales *he estudiado* y *he ido*, y el pretérito perfecto absoluto de *fue*, *facilitó*, *estuvo*, *permitieron* y *comprendí*; y el imperfectivo en el presente en *es*, *hay*, *son*, *estoy*, *están*, *trabajo*, y *creo*; y el futuro absoluto en *alcanzaré*. Además, se registra en diversas oportunidades oraciones pasivas impersonales: *se presenta*, *se analizan* y *se escribe*, así como oraciones pseudoreflejas con la variante pronominal *me*, que también se aproximan al significado impersonal y/o pasivo: *se me presentó* y *se me han presentado*. En este sentido, podría decirse que su estilo discursivo más impersonal en relación con el primer texto. Esto también se observa en el uso de los argumentos pues se basan en explicaciones de las dos teorías (saberes) con los que se ha familiarizado en el taller y ya no en episodios narrativos. En relación con las marcas temporales, en el texto final están presentes las siguientes: *habiendo finalizado*, *al final*, *ahora*, *en el transcurso del tiempo* y *en el futuro*. Cada

una de estas marcas ofrece un matiz de significado distinto para referirse a un momento particular de su experiencia en el taller de alfabetización académica. En detalle, con *habiendo finalizado* se refiere explícitamente al momento en el que escribe, el día de la sesión final del taller cuando realizó este escrito; con *al final* y *ahora* señala los resultados de la experiencia; con *en el transcurso del tiempo* se sitúa en el proceso de aprendizaje de *la metodología*; y con *en el futuro* establece la aplicabilidad posterior de los conocimientos adquiridos. También tienen un carácter cronológico los organizadores discursivos: *primero*, *en segundo lugar*, y *con estos previos*, *finalmente*, en este caso para especificar a las acciones emprendidas paso a paso al incorporar las teorías aprendidas. Por último, en este mismo párrafo emplea como organizadores textuales la numeración: (1), (2) y (3) para detallar los elementos constitutivos de los documentos que está desarrollando en el presente en su definición del género “informe de pasantías”. En definitiva, todas estas marcas se concentran en un solo elemento: la experiencia del taller de formación profesoral. Podríamos decir que para Pedro esta experiencia funciona en el presente y se proyecta hacia el futuro, y en este sentido, ya no es tan relevante lo vivido en la etapa previa (el pasado) referida con detalle en el texto inicial.

La proximidad del enunciador respecto de lo enunciado está presente en el texto de Pedro mediante abundantes muestras del adjetivo posesivo *mi* o *mis*, o el pronombre sustantivado *mía* como marcas discursivas que refieren al “yo” y que, por lo tanto, personalizan el discurso. Esto es evidente en los siguientes ejemplos: *según mi percepción*, *en mi trabajo*, *mis estudiantes* y *la mía*, *mi definición de género discursivo “Informe de pasantía”*, *mis pasantes* y *mis expectativas*. Asimismo, son frecuentes los verbos conjugados en la primera persona del singular: *concluyo*, *estudié*, *pude*, *he estado desarrollando*, *estoy* y *creo que alcanzaré*. No se presenta de manera explícita el “yo” en la conjugación verbal, aunque sí se vuelve a emplear la primera persona del plural en un único caso: *nos facilitó*.

Los elementos léxicos valorativos como los adjetivos y/o los adverbios son muy frecuentes. Estas categorías gramaticales están referidas a sus aprendizajes en dos niveles: uno general, en el taller: *ha ido más allá de mis expectativas* y *creo que alcanzaré resultados muy buenos*; y otro específico, sobre las dos teorías, ya sea en conjunto: *me ayudaron mucho en los problemas*, o de cada una de ellas: *la teoría de los sistemas de actividad es una forma muy buena y bien sistematizada para diagnosticar cómo funcionan los procesos*, *concluyo afirmando la utilidad de este sistema*; y los géneros discursivos *también me resultaron útiles en extremo*. Estos elementos

refuerzan la función emotiva ya referida previamente. Finalmente, no se registra el uso de la metáfora, ni en su sentido clásico ni las lexicalizadas. Esta es una diferencia importante respecto al escrito inicial.

El texto final de Pedro se centra en un asunto concreto: el taller de alfabetización académica, y, en particular, en la valoración positiva de las herramientas obtenidas mediante esta experiencia formativa. Las palabras claves apuntan a la apropiación de unos saberes: una metodología particular que le permitirá enfrentar los problemas en su trabajo como tutor. En este sentido, menciona aspectos que muestran sus avances en su actividad profesional vinculada con la escritura académica. Primero, parte del análisis o evaluación de su labor y la de sus estudiantes, es decir, del sistema de actividad académico y sus principales actores, y luego planifica los modos de intervención didáctica para apoyar la elaboración de un género discursivo académico, el informe de pasantías (una de las herramientas que media dicha actividad). Sobre este último punto, si bien hace referencia a aspectos generales sobre la escritura también considera otros vinculados al ámbito particular de actividad donde se desenvuelve que señalan una ampliación sobre lo que considera su objeto de enseñanza.

Otro aspecto relevante corresponde a la definición que Pedro hace de los géneros discursivos. Señala que tal definición *puede ser aceptada o no institucionalmente de qué se escribe y como se escribe un documento de utilidad específica*. En este caso es posible hacer dos interpretaciones. La primera es que Pedro incurre en una imprecisión de tipo conceptual, ya que cualquier género discursivo corresponde a una respuesta tipificada de acción social y, en este sentido, esta es siempre creada y regulada institucionalmente. La segunda interpretación es que entiende que en su contexto particular la noción de género discursivo no es estable en términos de su aceptación institucional, es decir, puede estar o no definida.

## **2.2 Homero**

*La escritura como herramienta en el proceso de aprendizaje en la universidad ha sido una experiencia enriquecedora. Mi inicio como docente estuvo marcado por grandes dificultades en este particular, evidenciado en las pruebas escritas, presentaciones que en un análisis muy profundo me permitieron observar las fallas y debilidades que comprendí con más reflexión.*

*Los alumnos, considero que han sido mis mejores maestros pues de su observación me ha permitido enriquecer y fortalecer mis conocimientos, pero ellos también presentan ciertas debilidades como el hecho de escribir a mano. Al ser denominados "NATIVOS DIGITALES" sólo emplean sus estructuras a través de sus aparatos tecnológicos sin ser reflexivos y yo he insistido más y ha sido duro, pero les he inculcado un hábito que les permitirá su deseo de aprender.*

## Síntesis interpretativa

Homero escribe un breve texto compuesto por dos párrafos. En ellos plantea un conjunto de ideas sobre la escritura en la universidad, sin embargo, no desarrolla del todo sus planteamientos. En este escrito emplea la explicación. Destaca la función emotiva a través de las marcas en el texto que remiten al enunciador, como las que emplea en la segunda oración del primer párrafo: *mi inicio, me permitieron y comprendí*. Asimismo, hace uso de algunas estrategias explicativas: la ejemplificación, en la frase *evidenciado en las pruebas escritas, presentaciones*; presentación de una causa, en la oración *en un análisis muy profundo me permitieron observar las fallas y debilidades que comprendí con más reflexión*; y de consecuencia, en *les he inculcado un hábito que les permitirá su deseo de aprender*.

En cuanto a los modos de la oración, Homero emplea solamente las de tipo afirmativo para expresar su conformidad con lo enunciado. Utiliza todos los verbos en modo indicativo en diferentes tiempos, como el pretérito perfecto actual: *ha sido, me ha permitido, he insistido y he inculcado*; el presente: *considero, presentan y emplean*; el pretérito perfecto absoluto: *estuvo, permitieron y comprendí*; y el futuro absoluto: *permitirá*. Esto aporta complejidad a su discurso, ya que tal variedad registra tanto acciones completas, como las inacabadas. En detalle, tienen carácter perfectivo: el pretérito perfecto actual y el pretérito perfecto absoluto; e imperfectivo: el presente y el futuro absoluto. Como marca de temporalidad, sólo encontramos el enunciado: *Mi inicio como docente*. Otro aspecto relevante es la posición del enunciador respecto al objeto enunciado. En su escrito diversas marcas discursivas señalan esta relación de cercanía. En varias oportunidades usa la primera persona del singular que aparece de manera implícita mediante la conjugación verbal: *me ha permitido, he inculcado, considero y comprendí*; y en un caso de manera explícita: *yo he insistido más*. También se presenta la adjetivación como recurso para expresar la subjetividad sobre lo enunciado: *enriquecedora, grandes, profundo y duro* para calificar su experiencia en el taller, sus debilidades, el análisis realizado y su trabajo con los estudiantes, respectivamente. Y emplea con carácter valorativo los adverbios *muy* y *más* en las frases *un análisis muy profundo y más reflexión*, para señalar el alcance de los avances en relación con su escritura.

En su texto aparece una metáfora en sentido clásico: *Los alumnos, considero que han sido mis mejores maestros*. Con este recurso expresivo, un significante acepta a otro significado distinto al propio de manera que se establece una comparación tácita. Mediante este recurso “intercambia” su rol con sus estudiantes, y de este

modo, agrega un nuevo aspecto del asunto tratado en el párrafo anterior: no sólo la actividad formativa del taller ha contribuido con sus avances en la escritura, sino también la experiencia con sus estudiantes, es decir, su actividad como docente.

En su escrito final Homero valora la experiencia del taller. Si bien es cierto que no menciona de manera explícita esta actividad, creemos que es a ella a la que se está refiriendo, ya que el tema propuesto para este texto reflexivo es un conocimiento compartido entre él y la facilitadora. En este sentido, podríamos pensar que la experiencia formativa, así como otras actividades relacionadas a solicitud del propio Homero: revisiones de sus borradores, por ejemplo, le permitieron “mirarse a sí mismo” y juzgar su proceso de como escritor. Además, en cuanto al tiempo verbal, emplea el pretérito perfecto actual: *ha sido*. Este tiempo significa la acción real pasada, o simplemente pensada o percibida por quien habla y perfecta que guarda relación con el momento presente. Corresponde a veces a la relación afectiva (subjetiva) con el pasado (Gili, 1961, p. 159-160).

Como aspecto relevante de su escrito final, Homero se centra en evaluar sus competencias como escritor. Esta revisión la ubica desde los inicios de su carrera como docente y, específicamente, la hace mediante dos géneros discursivos académicos: pruebas y presentaciones. Es posible que se refiera a su producción escrita como profesor, es decir, a los enunciados a modo de preguntas, consignas y/o ejercicios en el caso de la prueba, o a los fragmentos escritos de las presentaciones contenidos en las láminas que acompañan el discurso oral al exponer. Las *grandes dificultades* que observa fueron producto de la reflexión, sin embargo no señala el momento ni la situación que lo llevó a hacer tal balance. En todo caso, es gracias al proceso reflexivo que logra ubicar sus *fallas y debilidades* aunque tampoco las especifica. En este sentido, en su evaluación de la lengua escrita se decanta por “mirar” lo que no es correcto para hacer un balance general. Ahora bien, como puede evidenciarse estas son sólo posibles interpretaciones, ya que su escrito presenta vacíos de información que no permiten entender claramente el mensaje que quiere transmitir.

Por otra parte, identifica a sus estudiantes como sus *maestros* y gracias a ellos ha podido *enriquecer y fortalecer sus conocimientos*, aunque nuevamente no señala de qué tipo. De algún modo invierte su rol con sus alumnos. Es mediante su observación que logra reconocerse. En este sentido Homero, emplea esta metáfora para realizar su propio proceso de evaluación de quienes se supone deben ser los que reciban las ayudas al ser guiados y evaluados por un experto.



### 2.3 Margarita

*Desde la perspectiva personal como docente universitario considero que la experiencia del curso fue altamente positiva, por el conocimiento impartido y porque de alguna manera me hizo reflexionar sobre el quehacer cotidiano del aula, por ejemplo en el caso de la actividad que desarrolle, pude conocer directamente que los estudiantes tienen el conocimiento, pero cuando deben escribirlo en sus informes para presentarlos al docente e incluso para elaborar sus discurso en las láminas de una presentación, se les complica la actividad. Ellos tienen debilidades para escribir, pero sentí que aún eran mayores para descodificar las instrucciones dadas en clases. Este aprendizaje ha hecho que me preocupe más aún por la forma como doy instrucciones escritas, para lograr que el estudiante comprenda mi mensaje en el contexto en que se lo estoy pidiendo. De por sí, me dedique a revisar mis cursos virtuales y en la mayoría de los casos he cambiado mucho la redacción para lograr ubicarnos tanto el estudiante como yo en un mismo escenario que nos permita compartir el aprendizaje. Mi percepción acerca de la actividad de enseñar a leer y a escribir cambio significativamente, por ejemplo ahora en mis nuevas estrategias de enseñanza, trato de incorporarle preguntas que relacionen los que explico con la realidad estudiada, de esta manera estoy tratando de que el estudiante no solo se conforme con lo que digo en clase, sino que luego revise el material (exposición en PowerPoint por ejemplo o video) y le ofrezco lecturas previamente seleccionadas, no muy largas para que el busque allí la respuesta, pero además le doy enlaces a páginas web y trato de que diversifique su espacio de búsqueda y conocimiento para que tenga a la mano más recursos para responder la interrogante planteada. Sigue siendo una tarea difícil, pero no inalcanzable.*

*Te puedo decir que a partir de la experiencia del curso decidí asumir que mis chicos necesitaban practicar para aprender a leer y escribir, por lo que estoy aplicando algunas técnicas del colegio a manera de ejercicio para crear el hábito de la lectura, estoy solicitando en cada clase unos términos que son nuevos en su vocabulario para que los consulten en diversas fuentes, pero además lo deben relacionar con el contexto del curso, lo copian en su cuaderno, en clase lo discutimos e intercambiamos conocimientos, les pregunto sobre las diferencias encontradas y luego procuro que todos pasen a la pizarra y participen en una dinámica donde al menos en grupos de 4 escriben sus conceptos y así trato de que todos lean y se atrean a escribir para los demás. La experiencia ha sido bien divertida pero más allá de eso creo que la disfrutaron, de eso se trata, todos están atentos y tiene sus cuadernos con apuntes que trascienden, y en las siguientes clases les pregunto de nuevo por el concepto visto atrás, vuelven a su cuaderno y ya en algunos caso lo defienden con sus propias palabras. Es decir agregamos nuevo vocabulario a su formación con base a una lectura bien canalizada.*

*Otro aspecto que me enseñó el curso es que debo tratar de entender cómo perciben los alumnos lo que le escribo, por esta razón ahora no escribo para mí sino tratando de pensar como ellos, para buscar la mejor manera de presentar lo que quiero transmitir. Los ensayos que he hecho, no han sido del todo exitoso, pero siento que es más porque el estudiante quiere responder y ya, no se detiene a leer que es lo que realmente le estoy pidiendo, luego me estoy valiendo de la retroalimentación para hacerlo regresar al texto y que me vuelva a decir que fue lo que realmente entendió del mismo. No es tarea fácil, yo quizás puedo hacerlo porque mis grupos son reducidos, en la mayoría de los caso no pasan de 20, además que ya están en la mitad de su carrera, pero lo que es más recurrente en ellos es decir que pocas veces se detienen a reflexionar detalladamente sobre lo que escriben.*

*Un aprendizaje que logre conectar fue el descubrir ese punto donde los intereses del estudiante y los del docente se encuentran, porque es a partir de allí donde la lectura representa un aprendizaje, además que para algunos estudiantes es importante recibir la retroalimentación del profesor. En la otra materia que impartí el trimestre pasado, tuve esa grata experiencia de ver chicos interesados en hacer las cosas lo mejor posible y sus escritos fueron muy buenos, pero aun así me solicitaron que los corrigiera y le diera las observaciones del caso. Tenía tiempo que en mis cursos eso no pasaba, lo que puedo atribuir a los cambios que incorpore en mis géneros discursivos.*

*Con todas las cosas que tuvimos que sortear a lo largo del curso, de verdad te doy gracias por habernos detenido un rato a reflexionar, además de compartir diversas experiencias con los compañeros sobre los postulados de alfabetización académica. De antemano te digo que los seguiré poniendo en práctica y estaré atenta a los resultados que obtenga en función de los cambios observados en el desarrollo de las actividades en mis cursos.*

*Siento que este curso nos permitió a todos sensibilizarnos más ante nuestra principal función, que es cómo hacer que nuestros chicos aprendan y que les guste conocer el mundo escrito que tiene a su alrededor, pues ellos tiene en sus manos poderosas herramientas que si logran descubrirlas e interpretarlas los harán sobresalir en este mundo donde hay tanta información en internet, pero poco conocimiento en aulas.*

*Gracias por estos gratos momentos y por contribuir con la construcción de un nuevo conocimiento para mí, que hasta ahora lo ejercía de manera empírica.  
Un abrazo*

### **Síntesis interpretativa**

En cuanto al género discursivo empleado se trata de un texto ensayístico, tal como fue sugerido en la actividad. Sin embargo, en algunas partes hay marcas discursivas propias del género epistolar, ya que apela directamente a la facilitadora: *Te puedo decir que a partir de la experiencia del curso (...), de verdad te doy las gracias, y De antemano te digo*. También este rasgo se evidencia en el agradecimiento y saludo mediante el epílogo: *Gracias por estos gratos momentos y por contribuir con la construcción de un nuevo conocimiento para mí, que hasta ahora lo ejercía de manera empírica. Un abrazo*.

En su texto reflexivo final, Margarita emplea diversas marcas para personalizar su discurso. Como recursos para calificar los aprendizajes obtenidos y las acciones llevadas a cabo, usa la adjetivación y los adverbios, o la combinación de ambas categorías gramaticales. En relación con el primer aspecto temático, hay dos frases clave: *la experiencia del curso fue altamente positiva, y Mi percepción acerca de la actividad de enseñar a leer y a escribir cambió significativamente*. Sobre el segundo, como ejemplo tenemos: *en la mayoría de los casos he cambiado mucho la redacción; La experiencia ha sido bien divertida; con base en la lectura bien canalizada; esa grata experiencia de ver chicos interesados, y sus escritos fueron muy buenos*. En general, como se evidencia, la valoración es positiva. Ahora bien, Margarita también usa estos recursos expresivos para introducir algunas reservas. En particular, sobre los resultados de las acciones concretas puestas en práctica, ella señala: *Sigue siendo una tarea difícil, pero no inalcanzable; Los ensayos que he hecho no ha sido del todo exitosos, y No es tarea fácil*.

Otro elemento de personalización o subjetividad es el uso de marcas referidas a la primera persona. Esto se evidencia de diversas formas, por ejemplo, en frases de su texto como: *Desde una perspectiva personal*; con el uso de deícticos como el adjetivo posesivo: *mi mensaje, mi percepción, mis géneros discursivos y mis chicos*; el uso explícito del pronombre personal: *tanto el estudiante como yo y yo quizás puedo hacerlo*; o de modo implícito en la conjugación verbal: *considero, me hizo reflexionar, pude conocer, sentí, me preocupe, he cambiado, estoy tratando, decidí asumir, estoy solicitando, impartí, tuve*, entre otras. Por otro lado, también emplea la primera persona del plural en los párrafos de cierre para referirse a la participación en el taller junto a

sus compañeros y a la facilitadora: *con todas las cosas que tuvimos que sortear a lo largo del curso, por habernos detenido un rato a reflexionar y este curso nos permitió a todos sensibilizarnos más ante nuestra principal función que es cómo hacer que nuestros chicos aprendan (...).*

En relación con las marcas temporales, observamos sobre todo las referidas al “ahora”. En este texto encontramos aspectos relevantes tanto en las marcas temporales explícitas como en el uso de los tiempos verbales. Las referencias al momento presente predominan y se centran en referir los avances y las dificultades que experimenta en su trabajo después de la experiencia reflexiva del taller. Es esta experiencia que la impulsa a actuar de manera diferente aunque también reconoce que no siempre es sencillo obtener los resultados esperados. A modo de ejemplos de marcas temporales explícitas que señalan el impacto que la experiencia formativa ha tenido en sus modos de actuar tenemos: *ahora en mis nuevas estrategias de enseñanza, trato de incorporarle preguntas; a partir de la experiencia del curso decidí asumir que mis chicos necesitan practicar para aprender a leer y a escribir; Tenía tiempo que en mis cursos eso no pasaba y hasta ahora lo ejercía de manera empírica; y que hasta ahora ejercía de manera empírica.* Y en cuanto a los tiempos de la conjugación verbal en presente, algunos ejemplos son: *considero que la experiencia del curso fue altamente positiva, y Otro aspecto que me enseñó el curso es;* y en pretérito absoluto: *mi percepción acerca de la actividad de enseñar a leer y a escribir cambió significativamente.* También se observan muestras que señalan que todavía persisten dificultades mediante el pretérito perfecto actual: *los ensayos que he hecho no han sido del todo exitosos;* y el tiempo presente: *No es tarea fácil y pocas veces se detienen a reflexionar detalladamente sobre lo que escriben.* Por último, encontramos una sola referencia al futuro con una frase que indica su compromiso con lo aprendido: *De antemano te digo que los seguiré poniendo en práctica y estaré atenta a los resultados que obtenga en función de los cambios observados en el desarrollo de las actividades en mis cursos.*

En su texto Margarita emplea de manera frecuente las perífrasis verbales de diversos tipos. Como las durativas y conjugadas en primera persona del singular, como por ejemplo: *estoy pidiendo, estoy tratando, estoy aplicando y seguiré poniendo en práctica;* en tercera persona del singular: *Sigue siendo una tarea difícil;* de obligación referidas al sujeto, dos de ellas en tercera persona del plural (referidas a sus estudiantes): *deben escribirlo, deben relacionar,* y una referida al yo: *debo tratar de entender;* perfectivas conjugadas en primera persona del singular: *me hizo reflexionar, me dediqué a revisar, decidí asumir, logré conectar y estaré atenta,* y del plural: *nos permitió sensibilizarnos,* y en tercera persona del plural: *les gustó conocer y logran descubrirlas e*

*interpretarlas*; y las de posibilidad referidas al yo: *puedo hacerlo* y *puedo atribuir*. Por último, dos en modo subjuntivo: *Nos permita compartir* y *se atrevan a escribir*.

Margarita hace una valoración muy positiva de los aprendizajes del taller. Según sus propias palabras, con la experiencia reflexiva del taller, ella observa que ha logrado un cambio significativo en su percepción sobre cómo enseñar la lectura y la escritura. En su escrito hace un balance de las diversas acciones que pone en práctica. En su caso lo novedoso consiste en modificar algunos aspectos de su práctica docente. Por ejemplo, revisa sus láminas y hace modificaciones en su redacción para adaptarse mejor posible a sus estudiantes, ya que a ellos lo que más les cuesta es decodificar instrucciones. El cambio que reporta está centrado en su propio rol como escritora con la finalidad de establecer una mejor comunicación con sus estudiantes. Además, ella lleva a cabo algunas prácticas de lectura y escritura que ella denomina *del colegio a modo de ejercicios* para incorporar nuevos términos en su vocabulario. Así, vemos su interés por iniciar a los estudiantes en una nueva cultura (como la académica, disciplinar, o profesional) lo requiere el manejo de la terminología del área de conocimiento de que se trate. Otra novedad consiste en escribir en el cuaderno los conceptos y relaborarlos, luego de la discusión mediante un concepto escrito en la pizarra.

También es recurrente en su escrito final señalar las reservas que tiene sobre la enseñanza de la escritura académica. Constata algunas resistencias de sus estudiantes para leer y escribir en la universidad cuando intenta aplicar los postulados de la alfabetización académica. Sin embargo, destaca con sorpresa que sus acciones dan resultados y que los estudiantes responden motivados, e incluso constata el mejoramiento en sus producciones escritas. Por último, se compromete en seguir los postulados sobre la enseñanza de la lengua en el contexto universitario y a estar atenta a los resultados que va obteniendo.

### **3. Análisis comparativo de los textos reflexivos escritos**

#### **3.1 Pedro**

Al comparar el texto inicial con el final, los cambios son evidentes. En este sentido, se aprecia el desplazamiento de aspectos significativos de su vida pasada cuando estudiaba Ingeniería en la universidad, hacia aspectos del presente y que se proyectan hacia el futuro sobre los aprendizajes obtenidos en el taller de alfabetización académica. Al término del taller, sus principales planteamientos sobre la escritura están referidos a la valoración

de las nuevas herramientas metodológicas que ha puesto en práctica y seguirá utilizando en su rol como tutor. Asimismo, en el texto inicial, los argumentos se basaban en un conjunto de experiencias diversas tanto educativas como profesionales que merecían ser contadas y en un aprecio personal por el saber sobre la escritura a lo largo de toda su vida. Este conocimiento de la escritura siempre estuvo ligado a situaciones de evaluación, tanto en su etapa de estudiante como en la de profesor y tutor. En su escrito final, Pedro describe y explica exclusivamente aspectos de naturaleza epistemológica sobre *la actividad de escritura* en función de unos saberes adquiridos en el taller, esto es, los conceptos claves de las dos teorías vistas: el sistema de actividad y géneros discursivos. Aunque probablemente no emplee con exactitud la terminología, es evidente que se ha apropiado de nuevas herramientas y es capaz de utilizarlas en su trabajo. Ahora posee los medios cognitivos (una metodología) para definir y clasificar las tareas de escritura de acuerdo con una situación y unos fines concretos.

Siguiendo sobre su concepción de la escritura académica como tema de ambos textos, vemos otro progreso importante. En el primero las referencias a este asunto estuvieron siempre relacionadas con la ortografía, gramática, adecuación del léxico y coherencia. En este punto cabe recordar su admiración hacia las profesoras especializadas en lengua materna y literatura en su época de estudiante, y su interés en las publicaciones de la Academia de la Lengua Española. En contraste, en este último escrito estas referencias desaparecen completamente y la escritura es descrita exclusivamente en términos de actividad y géneros discursivos, aunque también a través de la labor formativa de una experta en asuntos lingüísticos.

Sobre la enseñanza de la lengua también se notan cambios que aproximan a Pedro a los principios del movimiento de la alfabetización académica promovidos durante el taller. Específicamente, me refiero a la explicación detallada que hace de cómo lleva a cabo la intervención didáctica que le permitirá realizar su trabajo de tutor de pasantías. Esta intervención la realiza mediante la evaluación de su propio contexto educativo y la planificación del proceso de enseñanza que incluye las acciones y operaciones vinculadas a la escritura de un género discursivo académico: el informe de pasantías. Esto contrasta con lo referido en el primer texto donde lo importante era identificar y corregir errores en la escritura de sus estudiantes. Por último, es importante señalar que Pedro ya no se refiere a la escritura de sus estudiantes como un *gran problema* del cual debe deshacerse sino que asume la situación problemática (este elemento no desaparece) como asunto que le compete en su actividad profesional y que puede ser abordado mediante la metodología adquirida en el taller.

### 3.2 Homero

En el escrito final de Homero se registran cambios respecto al inicial. Observamos que desplaza el foco de atención hacia su condición de escritor, es decir, las dificultades son ahora las del propio enunciador y las ubica al inicio de su carrera como docente. El uso de la metáfora referida a sus alumnos indica otro cambio de perspectiva. En el primer texto se centraba únicamente en la evaluación de sus estudiantes, en cambio ahora son ellos quienes permiten este proceso de revisión. Además, los dos infinitivos: *enriquecer* y *fortalecer*, hacen referencia a los aspectos de aumento y consolidación de los aprendizajes adquiridos. De nuevo, no hace explícita la relación entre el taller y sus progresos, sin embargo, podría plantearse una correspondencia indirecta debido a la actividad reflexiva, de acuerdo a las discusiones realizadas llevadas a cabo durante el taller, en torno a la lengua escrita en la universidad.

El aspecto evolutivo no es una constante. Por ejemplo, aunque Homero percibe mejoras en su redacción, aún persisten importantes fallas. Una de ellas es la complicada sintaxis de la oración que pone en riesgo la comunicación. Asimismo, vemos que se centra nuevamente en la escritura de sus estudiantes: *ellos también presentan ciertas debilidades como el hecho de escribir a mano*. De manera tal que mantiene su posición inicial de evaluador sobre el estatus de la escritura de sus estudiantes. Además, en esta oración vuelve a evidenciarse su condición de escritor inexperto, ya que existe ambigüedad. Tal como está formulada la frase, la lectora no sabe si es, o no una debilidad *escribir a mano*. Ahora bien, sabemos que Homero cree que sí lo es porque así él lo ha manifestado en su escrito anterior, de manera tal que si recurrimos a este elemento de nuestro conocimiento previo entendemos que el foco se ubica en la “debilidad” de no poder o saber *escribir a mano*. Por lo tanto, se trata de una reiteración pues corresponde a una idea ya comentada, como vimos en el análisis del texto inicial. Una hipótesis respecto a este detalle del argumento es que cree que escribir a mano es ventajoso para los estudiantes, entonces estaría valorando un aspecto particular del modo tradicional escribir: *a papel y lápiz*. Podría estarse refiriendo a la propuesta de que el simple hecho de usar unas de las herramientas tradicionales de la escritura en la escuela, supondría una mejora “automática” lo que corresponde a la simplificación del proceso de composición escrita.

Al referirse a la condición de nativos digitales de sus estudiantes, vuelve a ponerse en evidencia su condición de escritor inexperto, específicamente, en la expresión: *Al ser denominados*. Esta construcción funciona

sintácticamente como un complemento del verbo *emplean* e indica causalidad. Sin embargo, esta frase presenta una incongruencia de sentido. Así, pareciera que en realidad quiso decir que “como nativos digitales” actúan de un modo particular, sin que sea necesario “ser denominados” de tal modo. Llama la atención el sintagma nominal con función de objeto directo: *sus estructuras a través de sus aparatos tecnológicos sin ser reflexivos*. Aunque no explicita de qué tipo de estructuras se trata, podríamos pensar que el significado se acerca a las de tipo cognitivo porque en su texto inicial Humberto señaló el vínculo entre pensamiento y la escritura. Y para finalizar señala una consecuencia negativa: tales herramientas no permiten la *reflexión*. Sin embargo, este argumento no es ampliado de manera tal que no sabemos de qué modo y por qué cree que esto funciona de este modo. La parte del texto: *y yo he insistido más y ha sido duro, pero les he inculcado un hábito que les permitirá su deseo de aprender*, corresponde a dos oraciones coordinadas copulativas. En la primera el sujeto es explícito y se refiere al enunciador. Llama la atención que no señale directamente en qué ha *insistido más* y, por lo tanto, una vez más es la lectora quien debe inferir, con la información disponible, qué quiere señalar el autor del texto. En la segunda frase: *ha sido duro*, se trata de oración atributiva e implica una valoración. Este rasgo se expande a la oración compleja con la que cierra su texto: *pero les he inculcado un hábito que les permitirá su deseo de aprender*. La oración inicia con un conector de oposición *pero* que señala que la acción realizada contrasta de algún modo con las mencionadas en la oración precedente. Por lo mencionado anteriormente, es difícil saber a qué *hábito* está haciendo referencia. Suponemos que, por la información previa de su texto reflexivo inicial, Homero se refiere a la escritura manuscrita. El sintagma nominal *un hábito que les permitirá su deseo de aprender* funciona como objeto directo y está formado por un núcleo *hábito* y dos modificadores; uno directo, *un*, y otro indirecto constituido por una proposición subordinada adjetiva *que les permitirá su deseo de aprender*. En el plano semántico el “hábito inculcado” traerá como consecuencia el deseo de aprender de los estudiantes. Pareciera que la experiencia implementada por Homero (posiblemente “escribir sin computadoras”) es percibido como un elemento motivacional.

### **3.3 Margarita**

Al comparar los textos inicial y final de Margarita, observamos importantes diferencias. El primero consistió en su biografía lingüística mediante la que pudimos conocer cómo fue su relación con la lengua escrita desde su adolescencia hasta la actualidad. En cambio, su escrito final corresponde a la evaluación de los aprendizajes obtenidos en el taller, la descripción de las acciones emprendidas y las dificultades en su práctica docente. En su

texto inicial Margarita comparte su experiencia como escritora. Ella tuvo que adaptarse a los diversos contextos específicos de actuación lingüística y mediante un conocimiento de tipo intuitivo desarrolló una competencia genérica para adaptarse a cada entorno de uso lingüístico: académico y profesional, como ingeniero y como docente. En su texto final este conocimiento no es tan evidente en su actuación en el aula porque no se refiere directamente a los géneros discursivos que deberán aprender a procesar y producir sus estudiantes para tener éxito en su comunicación en la universidad y en su futura profesión. Ahora bien, las acciones implementadas que corresponden a su propia actuación como escritora, o a prácticas como la incorporación de nuevos términos al vocabulario y la consulta de diversas fuentes para complementar lo dicho en clase, están relacionadas con intereses de tipo didáctico relacionados con la comunicación escrita en el aula. Margarita al comprometerse con estas acciones a las que hace seguimiento revela la dificultades que enfrenta al no lograr siempre resultados satisfactorios. En este sentido, hay un mayor nivel de consciencia acerca de la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en el contexto académico.

#### **4. Corpus oral: entrevistas grupales**

##### **4.1 Bloque 1 de la primera sesión de trabajo: inicio del taller**

###### **4.1.1 Secuencia 1: presentación personal de Isabel**

Esta secuencia corresponde a la primera sesión presencial del taller. El primer contacto entre Isabel y algunos de los participantes fue de manera virtual a través de los materiales promocionales, así como los correos electrónicos con sus fichas de datos, sus primeros textos reflexivos y diversas consultas. De manera tal que en este momento todos tienen algún tipo de información previa sobre la actividad formativa y el perfil de quienes participan. Isabel con sólo dos de los asistentes decide comenzar la sesión, una vez que han esperado entre cinco y diez minutos por los otros participantes preinscritos (diez, según la lista oficial).

<b>TRANSCRIPCIÓN</b>	<b>¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?</b>
1. I: vamos a comenzar de una vez\ ¿verdad? porque:: por todas nosotros nosotras que llegamos temprano\ ((sólo hay mujeres en el aula))	Isabel toma el turno de palabra, enuncia que iniciará la sesión y lo justifica con un argumento sobre la puntualidad de los que están presentes. Al referirse a ellos emplea el pronombre personal “nosotros” y de inmediato corrige con la forma del femenino.
2. M: es que yo no fui a la otra cita precisamente por no llegar tarde\	Margarita se autoselecciona e introduce un argumento de causa de tipo personal y así valida lo propuesto por Isabel.



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>3. I: claro\ claro\ este:: bueno\ lo primero que tengo que decirles/ bueno\ mi nombre es Isabel Martins\ como saben\  e::   m::  soy profesora de la universidad desde el año 2005\ enero 2005\ soy licenciada en Letras/ tengo una maestría en didáctica de la lengua y la literatura\ y actualmente/ estoy tanto de sabático como de permiso\ estudiando un doctorado en didáctica de la lengua y la literatura/ no en la misma universidad donde hice el primero/ sino en otra\ en la Universidad de Barcelona/ estoy allá\  e::  por  e::  una beca que me gané en mayo de 2010/ y estoy desde septiembre\ o sea que ya llevo un año realizando mis estudios allá/  este::  ya tengo aprobado mi proyecto/ afortunadamente\ y  e::   ntx  este trimestre voy a estar aquí en Caracas/ justamente para recoger los datos\ es decir\ se trata de la fase/ de trabajo de campo/ la recogida de datos\ porque/ mi facultad es la facultad de formación del profesorado/ y esta esta facultad pues tiene una línea de investigación/  e::  sobre el pensamiento del profesor\ ¿cómo el pensamiento/ las representaciones/ las creencias/ los saberes de los profesores/  e::  influyen pues su actuación?\ ¿no? y:: y cómo puede la formación justamente profesoral transformarlos\  e::    sí soy yo\ hola\ (ríe) ((lo dice mirando a alguien que pasa y se detiene en la puerta)) entonces/  e::  bien\ yo voy a/ precisamente/ lo primero que tengo que decirles/ es que/ como estoy en esa fase de recogida de datos/ todo lo que  e::  quiero pedirles permiso\ y también decirles que:: que todos los datos que ustedes generen/ tanto escritos como orales\ yo voy a necesitar registrarlos\ para efectos de la investigación\ es decir\  e::  estoy acá con un doble objetivo\ con el objetivo de/ presentar este programa de de mi ámbito temático que es la escritura académica o la enseñanza de la escritura académica\ lectura y escritura\ en la universidad y en las profesiones/ pero también estoy acá para obtene:r ¿no? de los digamos de los actores sociales naturales/ que son ustedes/ y que soy yo también\ los profesores\ los da::tos/ la información/ todo lo que puedan  e::  aportar\ con respecto a justamente a lo que sienten/ a lo que piensan/ a las críticas que tienen/ a las los retos que se les plantea en el aula y en la evaluación\ ¿no?  e:: </p>	<p>Isabel retoma el turno de palabra y asiente enfáticamente; luego, titubea y se presenta. Sigue el patrón típico de una presentación que inicia con la mención de sus primeros nombre y primer apellido. La frase “como saben” alude a que supone que es una información redundante. Luego, Isabel emplea tanto la narración como la explicación para organizar su discurso. La temporalidad es expresada mediante una cronología que se inicia en 2005 con su ingreso a la USB y continúa en 2010 con la etapa actual de sus estudios de doctorado, la realización de su tesis y la conexión que esta tiene con la actividad formativa. En ocasiones en su discurso hay titubeos probablemente por el reto que supone organizar toda la información inicial y también porque se trata del primer contacto cara a cara con los profesores. Asimismo, en una oportunidad su discurso es interrumpido por una distracción del exterior. Por último, ella pide permiso a los participantes para registrar los datos de cada sesión y se compromete mediante la obligación de confidencialidad que sugiere ponerla por escrito. El énfasis en estos aspectos lo marca en el discurso mediante la locución adverbial “por supuesto” que repite en dos oportunidades. Denota cierta preocupación en su rol de investigadora mediante el comentario “pensé que iba a tener más participantes”. Finaliza su turno con titubeos. El texto de su presentación tiene función informativa y lo caracteriza la densidad semántica.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>entonces bueno\ voy a tener que registrarlo\ también quiero decirles y decirlo públicamente/ claro\ pensé que iba a tener más público\ pero es igual\  e:  luego lo puedo repetir si aparecen más participantes/ que estos datos/ por supuesto que estos datos los trataré con toda confidencialidad\ en ningún momento aparecerán sus nombres ni pistas que puedan indicar que:: se trata de tal o cual persona/ por supuesto\ sino que/ simplemente los utilizaré para los fines de mi investigación/ para mi tesis/ y:: bien esto:: si alguno de ustedes quiere que esto yo lo coloque por escrito\ en una carta en fin firma::da/ etcétera\ algo más formal\ igualmente yo estoy dispuesta a hacerlo\ no/  este:  bien\  e: </p> <p>4. M: ¿la tesis es qué? ¿doctoral?</p> <p>5. I: ¿cómo? es una tesis doctoral\ exactamente\ y:: mi ámbito como les decía de de trabajo/ ya en la universidad/ y digamos como como investigadora/ pero ahora por supuesto con la tesis doctoral que es el gran reto digamos de en la profesión\ ¿no?  e:  es justamente  e:  la alfabetización académica\ y en Venezuela/ no es que::  e:  esto no exista/ vamos a decirlo así\ tal vez el término pueda resultar un poco desconocido/ para/ en general\ para para muchas personas/ o incluso como extraño/ no/ alfabetización y ahorita vamos a hablar un poco sobre eso\ no\ en realidad en Venezuela existe una tradición con respecto a la enseñanza de la lengua en la universidad\ cosa que en algunos países no existe\ o está empezando\ pero también hay que decir que en otros países/ sobre todo de habla inglesa/ como en Canadá/ Estados Unidos/ Inglaterra/ Australia/  e:  la tradición de la enseñanza de la lengua en la universidad/ y no sólo  e:  de profesores de departamentos de de lengua y literatura o de formación lingüística/ o de inglés/ de de lenguas/  o sea de segundas lenguas o de lenguas extranjeras/ sino que también/ se incorporan otros profesionales a la enseñanza de los discursos que le son naturales\ o sea/ ellos son los que realmente tienen realmente el</p>	<p>Margarita por autoselección toma el turno de palabra y le hace a Isabel dos preguntas que aparecen yuxtapuestas: una focalizada y otra de comprobación, ambas con el mismo sentido.</p> <p>Isabel responde concretamente y continúa dando detalles sobre su trabajo como investigadora. Valora su trabajo de tesis con el sintagma nominal “el gran reto” “en la profesión” con lo que indirectamente está reforzando positivamente la participación de los presentes en la actividad formativa. También presenta el tema del taller: la alfabetización académica, y lo problematiza explicando cómo se ha llevado a cabo en Venezuela y cómo es actualmente entendida en otros países. Mediante un rodeo de palabras y el sintagma “un poco” introduce que este movimiento es un asunto escasamente divulgado en la comunidad de profesores. Se refiere a la incorporación del conocimiento de los profesionales no dedicados a la enseñanza de la lengua que en la realidad corresponde a los profesores asistentes al taller. Aunque valora su aporte y ha dejado claro que es un aspecto central en su investigación, lo hace con cierta distancia mediante la frase: “ellos son los que realmente tienen realmente el conocimiento sobre {(DC) sus discursos”. Su ritmo en esta parte final se desacelera probablemente con la intención de destacar algunas palabras clave como “discursos” y “tipos de texto” en contraste con la noción de la escritura <i>en general</i>. Al final de este turno interrumpe su discurso para saludar a uno de los participantes que llega al aula e intenta continuar y titubea tratando de evocar el tema que estaba explicando.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
conocimiento sobre {(DC) sus discursos}/ sobre sus {(DC) tipos de texto}/ y entonces bueno   adelante (risa)  aja  entonces/  e::  bien\	
6. M: {(P) forma parte de la preparación del docente\}	Margarita toma el turno de palabra para con una frase sintetizar lo que Isabel estaba diciendo y cooperar en la comunicación.
7. I: sí\ forma parte/  aja \ forma parte de la preparación del docente/ ah pero lo que les decía/ en Venezuela aunque tenemos una tradición/ ha habido como cierto estancamiento/ no/ en cuanto a la verdadera/ a a a dar el salto a que se::a parte de las políticas de las instituciones/ esta formación lingüística más/ digamos/ más integral más abierta\ en donde todos los profesores participen/ en donde incluso haya::/ sí voy a cerrar porque/(se acerca a cerrar la puerta))	Isabel asiente, repite parte de la frase de Margarita y retoma su discurso. Mediante la forma verbal “tenemos” que denota cercanía con el objeto del que habla, vuelve a referirse al caso venezolano y plantea un punto crítico sobre la alfabetización académica en el contexto nacional. Emplea la metáfora “salto” para señalar lo que aún queda por hacer. Con ello plantea un punto crítico sobre un asunto que es de su especialidad y que involucra a quienes la escuchan. De nuevo interrumpe su discurso para cerrar la puerta.
8. M: cierras o pides que hagan silencio\ (texto ininteligible)	Margarita toma el turno hace una sugerencia a Isabel para evitar el ruido exterior. De nuevo muestra su actitud por cooperar en la gestión de la actividad en el aula.
9. I: si/ no\ esto es muy importante que quede registra::do/ y no:: bueno se::/ va:: a haber mucho ruido\ qué les estaba comentado  e::	Isabel retoma el turno, asiente y hace un comentario sobre las condiciones del registro en audio con lo que explicita su preocupación como investigadora. Titubea y hace una pregunta para evocar el tema de su discurso.
10. M: de que:: forma parte del discurso en la formación de los docentes el hecho de la incorporación en el trabajo/	Margarita interviene para reformular el planteamiento. Su propuesta no se refiere exactamente a lo que Isabel estaba comentando.
11. I:  aja \ exacto\	Isabel retoma el turno y asiente.
12. M: y que no se adaptado aquí en Venezuela con la misma/ significancia como la puedes ver en otros países\	Margarita toma el turno para agregar un detalle que la aproxima a lo que Isabel estaba comentando.
13. I: sí\ no no y justamente de eso se trata mi trabajo\ o es parte de los objetivos\ determinar qué es lo que pa:sa a través de este estudio de caso/ por supuesto no será generalizable\ pero al menos en nuestra casa de estudios/ entender bueno  e::   m::  esto que existe como un movimiento internacional entender [que/]	Isabel asiente y niega dos veces (titubea). Luego conecta lo anterior con su trabajo de tesis, concretamente, con los objetivos que se ha propuesto. Mediante el conector “pero” agrega una reserva; y en seguida retoma el alcance que su trabajo puede tener para la USB.
14. M: [ininteligible] (viendo hacia la puerta) ((alguien quiere entrar al salón, pero no puede))	Margarita solapando su discurso con el de Isabel dice algo sobre lo que está ocurriendo en el aula.
15. I: ¡ah! entender que/  e::  bueno/ si podemos o no adaptarlo\ [procesarlo]\	Isabel mediante una interjección se da cuenta de lo que está ocurriendo pero sigue con su discurso para completar la frase

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>16. M: [ininteligible] (señalando hacia la puerta) es que por afuera no tiene manilla</p> <p>17. I: ah/ perdón\ adelante\ bienvenido\ Pedro ya lo...- Pedro/ y bueno/ igual ahora se van a presentar ustedes\ para que se conozcan y:: yo también refrescar algunas informaciones\  e:  bien entonces les comentaba/ justamente/ que/ en cuanto a la alfabetización académica/ en nuestro país/ y en nuestras instituciones/ a mí me interesa ver el caso de la Bolívar/ nosotros tenemos un Departamento de Lengua y Literatura\ bueno al que yo pertenezco/ sabemos/ tenemos otros departamentos en los que también la lengua es enseña::da/ digamos departamentos de inglés\ y tamb...- pero tenemos muchos otros muchas otras [instancias]</p> <p>18. M: [y hay] una especialización en lengua también\</p> <p>19. I: hay en/ por supuesto\ en lingüística aplicada/ ¿no? y en literatura/</p> <p>20. M: en lengua materna\ disculpe\ ¿una especialización en lengua materna? algo así\</p> <p>21. I: creo que no llegó a aprobarse\</p> <p>22. M: ¿no se aprobó?</p> <p>23. I: tengo un año afuera/ puede haber pasado que sí se haya aprobado\ pero  e: </p> <p>24. M: hay o sea la inquietud de saber que eso se-</p> <p>25. I: sí\ hay la inquietud/ pero/ es como si de alguna manera nosotros estuviéramos en islas\ o aisla::dos\ entonces yo siento pues/ es mi inquietud con este esta propuesta de formación profesoral\ hacer un cruce de fronte::ras/ vamos a decirlo así\ y el término no es mío\ eso de cruce de fronteras vamos a ver que tiene que ver con una teoría/ y con toda una propuesta que hace un profesor\ y nosotros vamos a utilizar también parte de sus elementos de análisis para entender nuestra realidad/ pero claro/ cruzar las fronteras significa que yo pueda relacionarme con profesionales/ pero también colegas profesores e investigadores de la universidad de distintas áreas\ y cada uno/ por supuesto\ maneja/ es experto en uno o varios tipos de discurso particular/ ¿no? todos compartimos la labor docente/ pero</p>	<p>de su turno anterior.</p> <p>Margarita encabalga su turno con el de Isabel y describe el contexto.</p> <p>Isabel toma el turno y mediante una interjección valida lo dicho por Margarita. Pide disculpas y recibe a Pedro. Lo llama por su nombre y avanza que realizarán las presentaciones personales. Luego de titubear retoma su discurso para ir concretando el motivo de la realización del taller. Menciona mediante la primera persona del plural su Departamento y luego reitera usando el “yo” para insistir que es en este donde ella trabaja. También señala que existen otros departamentos dedicados a la formación lingüística.</p> <p>Del turno 18 al 24 se da una interacción entre Margarita e Isabel para aclarar una información. En los dos turnos finales: Isabel le responde con una reserva y reitera su propuesta mediante una perifrasis verbal; finalmente, Margarita reformula su argumento y justifica su propuesta inicial.</p> <p>Isabel asiente y repite el argumento de Margarita y con ello lo ratifica. Luego, continúa con su exposición. Emplea el rodeo de palabras “es como si de alguna manera nosotros”, y la metáfora “islas” y su reformulación “aislados” para presentar su hipótesis sobre el problema en el caso de la USB. También cita el término especializado “cruce de fronteras” y lo explica. Su discurso corresponde a una definición simplificada sobre las lenguas especializadas y sobre el rol del experto respecto a la escritura. Luego, dirigiéndose a Pedro repite la información sobre el registro en audio, la cláusula de confidencialidad y su propuesta de ponerlo por escrito.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p> m::  po...- tenemos distintas profesiones\ ¿no? entonces de esto se trata\ Pedro yo debo:: decir rápidamente\ que yo debo/ voy a tener que grabar todas las sesiones\ en audio\ y probablemente/ al final como saben que esta propuesta la idea es llevarla a la práctica/ en sus propios cursos\ tal vez al final grabemos también en video algunas presentaciones\ ¿no? pero bueno  e::  decir que manejaré estos datos/ tanto los escritos como los orales/ con la mayor confidencialidad/ y que si requieren alguna carta o algo en fin</p> <p>26. M: es parte de su trabajo doctoral</p> <p>27. I: es parte de mi trabajo de tesis doctoral exactamente\  m::  entonce:s/ a mí me gustaría que se presentaran\ lo primero ¿verdad? Ya hemos compartido un poco pero-</p> <p>28. M: los caballeros primero\ </p>	<p>Margarita por autoselección toma el turno de palabra y dirigiéndose a Pedro completa la explicación de Isabel con un argumento de causa.</p> <p>Isabel retoma el turno y valida lo dicho por Margarita mediante reformulación. Luego gestiona la actividad de las presentaciones personales.</p> <p>Margarita por autoselección toma el turno de palabra y valida lo propuesto por Isabel mediante una frase hecha aunque en el sentido inverso a la tradicional.</p>

### Síntesis interpretativa

El tema de esta secuencia corresponde al inicio de las presentaciones personales. Este tipo de actividad es común, aunque no obligatorio en la primera sesión de trabajo de cualquier programa formativo. En este caso las presentaciones se justifican y se hacen imprescindibles, ya que el diálogo cooperativo es un aspecto clave en la metodología presentada en el programa del taller, tanto para la recogida de datos como para generar aprendizajes. Esta acción discursiva supone el inicio de la construcción de la imagen de cada interlocutor frente al grupo formado por dos tipos de actores según el rol que cumplen en la actividad formativa: los profesores participantes y la investigadora-interventora. En esta secuencia inicial este objetivo se cumple exitosamente.

Isabel es la protagonista de esta secuencia. Su texto es de tipo informativo y el contenido se secuencia en cuatro partes. La primera se centra básicamente en enumerar datos concretos de su perfil profesional en la USB. La segunda es más explicativa y tiene como núcleo temático la relación entre la realización de su tesis doctoral y el taller. En esta sección emplea dos elementos de tipo valorativo: el adverbio “afortunadamente” para señalar sus

últimos avances como estudiante de doctorado en la UB: la aprobación de su proyecto de investigación; y el sintagma nominal “el gran reto de la profesión” para referirse a la tesis doctoral en curso. Estas valoraciones le permiten presentarse de una manera cercana pues se muestra en un rol similar al de los participantes: ella también está involucrada en un proceso formativo. En la tercera parte explicita los aspectos técnicos-metodológicos: pide permiso para grabar las sesiones en audio y se compromete con la confidencialidad que estos casos requieren. Una muestra del tono formal que Isabel mantiene en este primer encuentro puede evidenciarse cuando ella sugiere poner por escrito esta cláusula. En la cuarta parte ofrece una justificación de su problema de investigación. En este punto avanza datos sobre el estatus de Venezuela y de la USB en relación con el tema de la alfabetización académica. En su discurso plantea de manera específica el problema que investiga y resalta como un asunto la propuesta del taller tanto para la comunidad usebista como para la investigación en su área. Con esta contextualización, Isabel intenta lograr un doble objetivo. Por una parte, informa exactamente cuál es su interés como investigadora; y por otra, refuerza el compromiso de los profesores con un problema que también les atañe como miembros de la comunidad académica. En definitiva, el objetivo de Isabel en su primera intervención es presentar la actividad formativa como un medio en el que todos los involucrados obtienen una ganancia en desarrollo de sus carreras profesionales.

Margarita entra de modo cooperativo en varias ocasiones. Sus intervenciones permiten romper con el monólogo de Isabel, caracterizado por el tono formal y la densidad informativa, de manera tal que contribuye a crear un ambiente de intercambio comunicativo más dinámico y cercano. Un ejemplo destacable es cuando Margarita se autoselecciona para cogestionar las presentaciones personales mediante una frase hecha que adaptada con buen humor para esta ocasión. Su actitud de familiaridad tiene sentido porque, aunque se trata de una actividad educativa y en principio los roles de cada uno están definidos en términos de que una se dedicará a enseñar y los otros a aprender, todos son colegas de trabajo. A la horizontalidad comunicativa probablemente también contribuya el hecho de que los participantes están colaborando como informantes en el trabajo de investigación que lleva a cabo Isabel.

#### 4.1.2 Secuencia 2: presentación personal de Pedro

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
29. I: los caballeros [primero\ a ver]/	Isabel toma el turno de palabra y valida la propuesta de Margarita mediante la repetición de la frase hecha.
30. P: [{{(P) chévere }}]	Pedro solapando su discurso con el de Isabel, por

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
	heteroselección toma el turno de palabra y valida la propuesta de Margarita e Isabel mediante una forma coloquial venezolana “chévere”.
31. I: aja\ se me ocurre que\ nombre\ departamento\ y por qué seleccionaste este taller\	Isabel toma el turno y continúa gestionando la actividad sugiriendo los ítems de presentación que cada uno(a) deberá abordar.
32. P: okey\ este::  Pedro XXX\ departamento de XXX\  e::  {(AC) y por qué seleccioné este taller} este:: número dos/ porque:: {(AC) me encanta mi amiga Isabel}\	Pedro retoma el turno de palabra, valida la propuesta de Isabel, titubea y enunciando uno a uno sus datos responde, pero lo hace de forma lúdica alterando el orden lógico de la respuesta. Primero enuncia entre titubeos la razón “número dos” y su contenido es de tipo personal y emotivo: “me encanta mi amiga Isabel”. Pedro hace público que conoce y aprecia a Isabel y con ello le da un voto de confianza.
33. I: (risas)	Isabel se ríe probablemente para aliviar la tensión que pudiera generar el comentario de Pedro.
34. P: número uno\	Pedro continúa con su presentación.
35. I: es que nos conocemos desde antes\  aja /	Isabel toma el turno de palabra y señala un argumento de causa para justificar la proposición “número 2” de Pedro.
36. P: número uno\  este::  bueno es como:: para mí:: un interés muy grande todo el tema de la lengua y la escritura   siempre	Pedro retoma el turno de palabra y con cierta morosidad, por el titubeo y el alargamiento silábico, señala la causa “número uno”. Emplea para la justificación de su interés por la escritura usa el grado superlativo del adjetivo “muy grande” y el adverbio de tiempo “siempre”. Hace una pausa que denota que ha concluido su exposición.
37. I: [y::]	Isabel toma el turno para añadir algo y su discurso pero no concluye su intervención.
38. P: [para] hacerlo corto\	Pedro encabalgando su discurso con el de Isabel, retoma el turno de palabra para justificar su respuesta con un argumento de causa.
39. I: claro\ no hay ningún problema\ fijate\ Pedro\ cuando dices XXX ((se refiere al nombre de su departamento dentro de la USB))/ esto es química ¿verdad? tú ere::s de profesión/	Isabel toma el turno, asiente y valida lo enunciado por Pedro. Emplea una pregunta de comprobación a modo de frase para complementar la información que él ha suministrado.
40. P: sí::\ yo soy ingeniero\	Pedro asiente y responde de manera concreta.
41. I: ingeniero\ exacto\	Isabel valida la respuesta repitiendo lo dicho por Pedro y él asiente.
42. P:  aja	Pedro asiente.
43. I: y tus estudiantes aprenden en tus materias ¿qué? así a grandes rasgos\ porque/ yo al	Isabel toma el turno para hacer una pregunta focalizada sobre los cursos que Pedro dicta. Isabel

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>menos como no soy de esa área/ (ríe)</p>	<p>justifica su pregunta mediante un argumento de causa. Esta justificación, así como la risa, hacen ver a los participantes que ella está en una situación de asimetría respecto a lo que ellos (en este caso Pedro) saben, aunque sea quien dirige la intervención formativa. Con esta intervención Isabel construye una imagen positiva como interlocutora al limitar su propia jerarquía reforzando el clima favorable para el diálogo.</p>
<p>44. P: ((ruido fuerte)) (palabra o frase ininteligible) es súper a::mplio pero por lo menos  este:  mis dos materias/ son XXX/ ((dice el nombre de una de ellas)) que es básicamente un software para resolver todo lo que ellos han aprendido teórico de la materia/ y una materia donde se simula el trabajo de consultoría en ingeniería/ química\ que se llama XXX\</p>	<p>Pedro toma el turno para responder y con el adjetivo “súper” a modo de superlativo aclara que su campo de conocimiento es vasto por lo que él explicará sólo lo concerniente a sus materias.</p>
<p>45. I: caramba/ ¡qué importante!\ o sea/ que está muy vinculado a la actividad del profesional\ debes debes dictar  e: </p>	<p>Isabel toma el turno para valorar positivamente la respuesta de Pedro. Esto lo hace mediante la yuxtaposición de una interjección que indica admiración: “caramba”, y una frase exclamativa: “¡qué importante!”. Con estos recursos expresivos subraya su interés por las informaciones que aporta este participante y de esta manera sigue construyendo un clima propicio para el diálogo. Isabel al gestionar de este modo la actividad de presentación intenta mostrar una imagen de apertura para la comunicación que es necesaria transmitir porque desea que los participantes ofrezcan los datos para su investigación. Finalmente, Isabel le pide a Pedro precisar algo sobre su respuesta pero titubea.</p>
<p>46. P: cuarto y quinto año\</p>	<p>Pedro toma el turno e infiere una pregunta focalizada de la frase final de Isabel, a la que responde.</p>
<p>47. I: claro\ claro\ se me ocurre esto\ ah/ pero ¡qué interesante!/\</p>	<p>Isabel valida la respuesta de Pedro y de nuevo revela su interés sobre el tipo de trabajo que él hace mediante la repetición de una interjección y una oración exclamativa. Con su conducta discursiva, Isabel transmite a Pedro (y también al resto del grupo) que acepta y valora lo que él sabe y hace en el sistema de actividad universitario, así como la pertinencia de su participación en la actividad formativa que inician. Todo ello se suma a la construcción del clima de confianza que necesita para obtener los beneficios en sus roles de interventora e investigadora.</p>
<p>48. M: si trabajas consultoría la parte escrita [debería existir]</p>	<p>Margarita por autoselección toma el turno de palabra para añadir un comentario a lo dicho por Pedro sobre la relación de la escritura con su trabajo de consultoría. Ella contribuye con su intervención a la construcción del tema que Isabel ha tratado de</p>



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>49. P: [(palabra ininteligible)] debería\ lo que pasa es que yo uso un programa digital/ pero el informe de proyectos de ingeniería todos los trimestres era así\ (hace un gesto con los dedos para indicar el grosor del tomo)</p> <p>50. I: ¿así de cuántas páginas? más o menos/</p> <p>51. P: mi:l mil doscientas\</p> <p>52. I: {(F) ¡mil páginas?}</p> <p>53. P: {(AC) pero ahí hay plagio listas tablas gráficos de todo\}</p> <p>54. I: Ah/ ya ya ya\</p> <p>55. P: sí\ pero hay mucho escrito\ mucho muy mal escrito\</p> <p>56. I: (ríe) mucho muy mal escrito  a::ja\</p>	<p>focalizar en sus intervenciones precedentes. Emplea para ello la forma verbal “debería existir” que sugiere posibilidad, o duda sobre la relación entre consultoría (lo profesional) y escritura académica (competencias de los estudiantes). Con este enunciado Margarita sugiere un punto crítico sobre el tema de la escritura. Su comentario es próximo al rol que juega Isabel en la gestión de la interacción, ya que introduce un tema que podría ser objeto de discusión. La cooperación de Margarita (frecuente también en la secuencia 1) pone en evidencia la simetría en la participación.</p> <p>Pedro solapa su turno con el de Margarita y repite el verbo “debería” con lo cual se inclina por la idea de duda sobre el asunto. Agrega como argumento un dato sobre su práctica docente y mediante el conector de oposición “pero” señala con un gesto que el informe usado para los proyectos de ingeniería “era” muy extenso. Con esto Pedro introduce nuevos matices en la predicación sobre el tema de la escritura propuesto por Margarita. Las diversas marcas enunciativas como: la repetición de la forma verbal de Margarita al inicio de su intervención, el conector de oposición y el gesto, refuerzan un punto crítico sobre cómo percibe la escritura en su trabajo como docente.</p> <p>Isabel toma la palabra y le hace a Pedro una pregunta focalizada sobre su argumento.</p> <p>Pedro responde con datos de intervalo que señalan que es muy extenso el informe.</p> <p>Isabel toma el turno parafraseando la respuesta de Pedro con un tono que señala su asombro. De este modo refuerza lo problemático del asunto.</p> <p>Pedro toma el turno y continúa dando detalles sobre el contenido del proyecto para justificar el punto crítico. Es relevante que emplee la metonimia: “plagio” como equivalente de lo escrito. Esto refuerza su percepción visión negativa sobre la escritura de sus estudiantes.</p> <p>Isabel valida la respuesta de Pedro mediante repetición, lo que denota énfasis en la comprensión de lo que él dice.</p> <p>Pedro toma el turno de palabra, asiente y mediante el conector “pero” sintetiza y valora con una frase el punto crítico sobre la escritura contenida en los informes mediante el juego de palabras (y a la vez un recurso de fónico): “mucho escrito\ mucho muy mal escrito”.</p> <p>Isabel se ríe de manera empática y repite la frase, validándola. Con estas reacciones ella valida su punto</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>57. P: [sí\]</p> <p>58. I: [ya] vamos a revisar eso\ bueno este::   a ver/ ¿quién se anima? </p>	<p>de vista sobre la escritura, y de este modo, se mantiene dentro de los límites de la acción pautada: presentaciones personales, y no emite ningún juicio alternativo. En este punto, su rol es de observadora. Le interesa conocer cuál es la percepción de los participantes del taller sobre la escritura en la universidad.</p> <p>Pedro asiente.</p> <p>Isabel solapando su turno con el de Pedro propone “revisar” más adelante la idea enunciada. De este modo, el punto sobre la evaluación de la escritura de los estudiantes queda abierto. Con este enunciado Isabel da a entender que tiene algo que decir al respecto, pero que no se comprometerá en este momento dando su opinión. Continúa gestionando la actividad de presentación a través de una pregunta al grupo para ceder el turno de palabra.</p>

### Síntesis interpretativa

Tomando en cuenta el nivel interlocutivo, la función de este bloque consiste en que cada profesor(a) se presente según los datos que lo ubican dentro del sistema de actividad ueseibista y el motivo por el que decidieron participar en el taller. Se espera en esta situación que los participantes cooperen y se den a conocer a los demás dentro de los límites que Isabel establece porque es quien gestiona la actividad de acuerdo con la situación comunicativa formal en la que se hallan. Esto se cumple cabalmente en esta secuencia en la que el protagonista es Pedro. Además, la información se amplía cuando Isabel le hace otras preguntas para obtener nuevos datos. Asimismo, en un momento Margarita asume el rol de cogestionar la actividad mediante la propuesta del tema sobre la relación entre escritura y el trabajo profesional de un consultor.

Sobre la presentación de Pedro destacan dos aspectos. El primero es su contribución a la construcción de un clima favorable para el diálogo. El compañerismo en la comunicación se evidencia en la manera lúdica que Pedro aborda su presentación, y en especial, cuando comparte un argumento de tipo personal y emotivo al valorar su relación de amistad con Isabel. El segundo aspecto es la construcción de las imágenes de los interlocutores de acuerdo a los roles que cumple cada uno en la interacción. Esto se pone de manifiesto en las acciones verbales de Isabel y Pedro: ella pregunta y él responde. Isabel se interesa por aspectos de la vida profesional de Pedro y la relación que esto tiene con el enfoque sobre la escritura adoptada en el taller. Así, su

repertorio de preguntas se centra en temas de interés del taller intrínsecamente relacionados con su investigación: su perfil dentro del sistema de actividad y las herramientas discursivas que él usa. Además, ella muestra empatía mediante la validación de las respuestas de Pedro con diversos recursos retóricos: la repetición de frases, exclamaciones, interjecciones y risas. Ahora bien, esta actitud no le impide señalar los aspectos que necesitan ser ampliados y/o debatidos más adelante. Por último, es destacable que Isabel acepte sin problemas la participación de Margarita en la co-gestión de la presentación de Pedro, dejando que ella asuma ese rol sin limitarla. De hecho, es gracias a Margarita que el tema sobre la escritura de los estudiantes pasa a ser un tema de debate desde estos momentos iniciales. En cuanto a la imagen que Pedro proyecta, observamos su disposición por suministrar los datos requeridos y a compartir sus opiniones con un estilo muy personal. De este modo, se muestra como un participante cooperativo y franco en el diálogo.

Como ya adelanté, en esta secuencia se inicia la configuración de puntos de vista sobre la escritura académica: Pedro plantea el tema como un punto crítico. Él lo anuncia mediante el contraste entre lo que debería ser y lo que ocurre en el contexto usebista. En este momento pasa a describir la situación real de la escritura de los informes de pasantías. Con su discurso Pedro transmite su visión negativa del asunto con cierta intensidad dramática. Esto último se evidencia en el uso de la metonimia, al hacer la equivalencia entre lo plagiado y lo escrito; y mediante cierto humor sarcástico en el juego de palabras: “mucho muy mal escrito”. Por otra parte, Pedro da a entender que a diferencia de otros profesores, él se ha ocupado de ofrecer ayudas a los estudiantes para elaborar los referidos informes, así su imagen se sale favorecida respecto a su colectivo.

#### 4.1.3 Secuencia 3: presentación personal de Margarita

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
59. Margarita: okey\ mi nombre es Margarita XXX\  e:  pertenezco al departamento XXX\ 60. ((alguno de los participantes dice)): no va a poder pasar\ 61. I: no va a poder pasar\ es es parte del castigo por haber llegado tarde\ (en tono de broma) 62. M: por haber llegado tarde\ 63. I: hola/ Homero\ ¿qué tal? 64. H: mucho gusto 65. I: mucho gusto\adelante\ bienvenido\ 66. ((se oyen varias voces que se solapan)) (texto ininteligible)	Margarita toma el turno de palabra para presentarse siguiendo el guion propuesto por Isabel. Desde el turno 60 al 77, se produce una interrupción, ya que Homero llega al aula e Isabel le da la bienvenida, lo atiende para ubicarlo y le señala que está grabando la sesión.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>67. H: ¿dónde me siento?  68. I: donde tú quieras  69. H: ¿aquí?  70. ((se oyen varias voces que se solapan))  [(texto ininteligible)]  71. I: [siéntate] lo más cerca posible/ Homero/  yo voy a necesitar registrar to::das las  sesiones [en audio\  72. H: [(frase ininteligible)]  73. I: entonces claro/ si están muy cerca/ mejor\  74. H: [okey]  75. I: [[e:] ¿sí?] bienvenido\  estamos  presentándonos  76. H: {(P)ah okey\  qué bueno\  77. I: [aja]</p>	
<p>78. M: {(AC) ah bueno te decía entonces que  pertenzco al departamento XXX/} [a::]  comencé como profesora hace como:: hace  unos cuantos años {(AC) de manera  empírica} y: me ganó la docencia\  y eso  me trajo a la universidad a estudiar carreras  que tenían relacionadas con la educación/  y un poco pensando en ese divorcio que existe  de la parte de ingeniería/  porque yo soy  [ingeniero\  79. I: [[a::]]</p>	<p>Margarita retoma el turno de palabra y continúa su presentación repitiendo los datos que mencionó al inicio de la secuencia. Ella detalla sus antecedentes en educación y emplea el “yo” para señalar su profesión. Sobre los dos ámbitos de actividad anuncia un punto crítico mediante la metáfora “divorcio”.</p>
<p>80. M: cómo convertir todos estos discursos a  que puedan ser representados a los  estudiantes para que puedan ser fácilmente  entendibles\  y yo fui tutor de trabajo de  grado por muchísimos años y eso me  requería una/ {(DC) escritura}/  que pueda  ser comprensible\  81. I: claro\  trabajo de grado ¿en qué área? ¿en  el área de [ingeniería?]  82. M: [en el área] de ingeniería/  y en el área de  educación/  o sea he llevado diferentes áreas  del saber  83. I: [en diferentes áreas]</p>	<p>Isabel encabalga su turno y valida la respuesta de Margarita.</p> <p>Margarita continúa su intervención argumentando que los discursos empleados en ingeniería necesitan ser transformados en el ámbito académico para ser comunicables. Refiere su labor como tutora de trabajos de grado. Margarita reporta un dato importante: su experiencia en distintas esferas de actividad (ingenieril, académica) en las que la lengua varía de acuerdo al ámbito en que se use.</p>
<p>84. M: [lo que es] el área de trabajo de tutoría/  {(AC) y como te comentaba había una parte  de no dominábamos/  que es la parte de la  metodología}\  {(AC) porque el técnico se  enfoca fundamentalmente en lo que son los  gráficos/  los cuadros/  los análisis/  todo eso\  pero entonces cuando el muchacho va a</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra, asiente y le hace pregunta focalizada.</p> <p>Margarita encabalga su discurso y responde.</p> <p>Isabel solapando su discurso con el de Margarita, repite parte de su respuesta para destacar lo que le interesa.</p>
<p>84. M: [lo que es] el área de trabajo de tutoría/  {(AC) y como te comentaba había una parte  de no dominábamos/  que es la parte de la  metodología}\  {(AC) porque el técnico se  enfoca fundamentalmente en lo que son los  gráficos/  los cuadros/  los análisis/  todo eso\  pero entonces cuando el muchacho va a</p>	<p>Margarita encabalga su enunciado con el de Isabel y amplía el punto crítico anunciado en la metáfora “divorcio”: las herramientas metodológicas de la investigación aplicadas en los géneros discursivos académicos (como los trabajos finales de grado) es un asunto que los ingenieros no dominan. Ella se incluye en este colectivo mediante el “nosotros”. Con el</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>escribir los resultados/ no sabía cómo poder hacerlo que cualquier persona lo comprendiera\ ya\ entonces es eso\ trabajar que un lector/ sin necesidad de <u>abundar</u> pueda entender lo que nosotros queremos transmitir\ y hoy en día {(AC) estoy trabajando con espacios virtuales de aprendizaje\} mi tesis doctoral/ va en la parte de XXX ((señala el tema de manera específica)) {(AC) en el caso de XXX ((ofrece más detalles))\ y para ello necesitamos docentes que puedan también  este:: a utilizar adecuadamente la escritura/ y enseñar a sus estudiantes también a utilizarla también de manera adecuada\ {(AC) porque a veces nos confiamos mucho en las herramientas de la computadora/ en el Word}\ pero las palabras no son siempre como las cambia el Word yo tengo que</p>	<p>conector de oposición “pero” señala una consecuencia problemática de esta realidad. Insiste en su argumento de la importancia de comunicar para que cualquier lector entienda lo que se quiere transmitir. Continúa su intervención haciendo referencia al momento presente. También vincula su área de investigación y docencia con la necesidad de que los profesores puedan usar la escritura adecuadamente y enseñarla a sus estudiantes. Elabora esta inquietud profesional empleando la primera persona del plural: “necesitamos docentes”, y la relaciona con un argumento de causa muy concreto: el uso inadecuado de una herramienta tecnológica como ayuda en el proceso de escritura. Este se constituye en un nuevo punto crítico sobre la escritura.</p>
<p>85. I: ¿no siempre son? perdón/ 86. M: como las cambia el word\ 87. I: {(AC) a claro claro/}</p>	<p>Del turno 85 al 87, se produce un intercambio entre Isabel y Margarita.</p>
<p>88. M: tenemos que tener este conocimiento desde el punto de vista de cómo se aplica/ cómo es el contexto/ para saber qué es lo que voy a seleccionar\ 89. I: claro\ claro\ 90. M: entonces me llamó muchísimo la atención/ porque siento que eso me va a ayudar a enriquecer mi desarrollo  e::  profesoral/ y contribuirá de alguna manera las cosas que aprenda aquí/ con el desarrollo de mi tesis doctoral\ 91. I: ah/ estupendo\ o sea que como objetivo educativo/ digamos/ propio\ de formación personal/ pero también de tus estudiantes/ sobre todo tengo entendido asesoras [a::]</p>	<p>Margarita retoma el turno de palabra para continuar elaborando su punto crítico. Hace un comentario de tipo metalingüístico sobre el uso del programa Word.</p>
<p>89. I: claro\ claro\ 90. M: entonces me llamó muchísimo la atención/ porque siento que eso me va a ayudar a enriquecer mi desarrollo  e::  profesoral/ y contribuirá de alguna manera las cosas que aprenda aquí/ con el desarrollo de mi tesis doctoral\ 91. I: ah/ estupendo\ o sea que como objetivo educativo/ digamos/ propio\ de formación personal/ pero también de tus estudiantes/ sobre todo tengo entendido asesoras [a::]</p>	<p>Isabel asiente enfáticamente.</p>
<p>90. M: entonces me llamó muchísimo la atención/ porque siento que eso me va a ayudar a enriquecer mi desarrollo  e::  profesoral/ y contribuirá de alguna manera las cosas que aprenda aquí/ con el desarrollo de mi tesis doctoral\ 91. I: ah/ estupendo\ o sea que como objetivo educativo/ digamos/ propio\ de formación personal/ pero también de tus estudiantes/ sobre todo tengo entendido asesoras [a::]</p>	<p>Margarita retoma el turno y mediante el conector de consecuencia “entonces” hace una valoración personal sobre la propuesta del taller empleando la frase en grado superlativo “me llamó muchísimo la atención”. Titubea y explicita su objetivo como participante.</p>
<p>91. I: ah/ estupendo\ o sea que como objetivo educativo/ digamos/ propio\ de formación personal/ pero también de tus estudiantes/ sobre todo tengo entendido asesoras [a::] 92. M: [antes] asesoraba estudiantes\ ahorita tengo:: chicos de XXX (( nombra una carrera))\ que son licenciatura/ 93. I: XXX ((repite la carrera))\  aja\ 94. M: y tengo chicos que son pasantes de XXX ((menciona otra carrera))\ 95. I: y ellos escriben también  e:  ¿producen este tipo de informes/ [de trabajos finales]?</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra, asiente y valora su intervención con el adjetivo “estupendo”. Mediante el conector de reformulación “o sea” clasifica el objetivo expuesto por Margarita, y con el conector de oposición “pero”, introduce una pregunta focalizada con una frase para completar.</p>
<p>92. M: [antes] asesoraba estudiantes\ ahorita tengo:: chicos de XXX (( nombra una carrera))\ que son licenciatura/ 93. I: XXX ((repite la carrera))\  aja\ 94. M: y tengo chicos que son pasantes de XXX ((menciona otra carrera))\ 95. I: y ellos escriben también  e:  ¿producen este tipo de informes/ [de trabajos finales]?</p>	<p>Margarita solapando su turno con el de Isabel, responde dando detalles sobre el “antes” y el “ahora”.</p>
<p>93. I: XXX ((repite la carrera))\  aja\ 94. M: y tengo chicos que son pasantes de XXX ((menciona otra carrera))\ 95. I: y ellos escriben también  e:  ¿producen este tipo de informes/ [de trabajos finales]?</p>	<p>Isabel toma el turno y valida lo dicho por Margarita.</p>
<p>94. M: y tengo chicos que son pasantes de XXX ((menciona otra carrera))\ 95. I: y ellos escriben también  e:  ¿producen este tipo de informes/ [de trabajos finales]?</p>	<p>Margarita completa su enunciado anterior con un nuevo dato.</p>
<p>95. I: y ellos escriben también  e:  ¿producen este tipo de informes/ [de trabajos finales]?</p>	<p>Isabel toma el turno y le hace una pregunta focalizada.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
96. M: [ellos hacen informes] finales de pasantías\	Margarita encabalgando su respuesta y aclara qué tipo de texto escriben.
97. I: informes finales de [pasantías]\	Isabel toma el turno para validar por repetición la respuesta de Margarita.
98. M: [y conmigo] pasan muchísimo trabajo/ porque yo les exijo a ellos/ que es la parte/ {(AC) cómo se escribe/ cómo se presenta/ cómo se-} porque no es nada más escribir/ es la presentación inclusive que vende\ porque puedes poder muchas cosas todas desordenadas y no es adecuado\ entonces yo hago mucho énfasis en la <u>bue::na</u> escritura/ <u>redacción</u> y en cumplir normas\ de presentación\ para que ellos puedan [este::] encuadrar eso dentro de un patrón que les corresponda a futuro como vida profesional\ y lo que te decía/ yo le digo a los estudiantes\ estudiante que no sepa escribir/ profesional que no va a trascender\	Margarita encabalgando su respuesta para compartir su experiencia respecto a la producción de textos de sus estudiantes. Sus enunciados son elaborados de un modo personal, ya que emplea marcas pronominales referidas al “yo”: “conmigo pasan muchísimo trabajo” y “yo les exijo”. De este modo, la escritura involucra distintos elementos e implica esfuerzos tanto para el docente (exigir) como para los estudiantes (pasar trabajo). Al manifestar en qué aspectos ella hace énfasis, enumera dos mediante el enlace copulativo “y”: la “buena escritura, redacción” y “cumplir normas de presentación”. Y como resultado ella espera que sus estudiantes puedan “encuadrar eso dentro de un patrón” para emplear en un futuro la escritura profesional. Cierra su intervención con una sentencia a modo de tesis que comparte con sus estudiantes, y con ello revela el peso que ella le otorga a la escritura y a su enseñanza en sus cursos universitarios.
99. I: que no va trascender\	Isabel toma el turno de palabra y repite la sentencia de Margarita.
100. M: <u>no trasciende</u> /	Margarita reformula su sentencia empleando el tiempo presente y el énfasis en la entonación.
101. I: {(AC) [aja aja]}	Isabel asiente enfáticamente.
102. M: ¿por qué? porque tú puedes estar en una organización y si tú no sabes escribir/ no <u>vendes</u> \ no te proyectas\ no <u>dejas descrito</u> (choca las manos) lo que haces\ entonces ¿cómo van a saber que tú existes?  la única manera es escribiendo lo que tienes que hacer tienes que presentar informes gerenciales/ cualquier tipo de resultados/ lo haces escrito\ y traen un proceso de escritura básico/ <u>muy malo</u> \ <u>muy deficiente</u> \ y no es <u>nada más</u> de los muchachos\ porque he visto profesores también colegas que [a::] ((manifiesta asombro)) que escriben	Margarita retoma el turno de palabra y organiza su discurso con una autopregunta. En su respuesta emplea como estrategia discursiva un caso hipotético: alguien que trabaja en una organización y no sabe comunicarse por escrito. Utiliza para ello la segunda persona del singular: “tú”. Así enumera las consecuencias negativas de tal condición. Estos enunciados hacen referencia a aspectos de la escritura de tipo pragmático: sin la escritura no es posible lograr los objetivos comunicativos profesionales, en consecuencia, no hay participación (diálogo). También, Margarita refuerza estos efectos negativos mediante el uso de la exageración en la que establece con una pregunta retórica la simetría entre escribir y existir, y la refuerza con su propia interpretación de tal recurso. Es decir, la escritura permite hacernos visibles a los demás y, por lo tanto, participar (actuar) en una actividad laboral especializada. Luego, Margarita introduce el punto crítico del estado de la escritura de sus estudiantes. El verbo “traen” apunta a que tal estado es producto de un proceso educativo anterior, por lo tanto, encierra un argumento de causa. Para calificar este “proceso”,

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
103. H: [claro\]	Margarita emplea la reiteración mediante el uso del adverbio de modo “muy” junto a los adjetivos “malo” y “deficiente”, para reforzar su evaluación negativa. Margarita también percibe esta condición entre sus compañeros de trabajo. En este caso no emplea adjetivos para calificar sino marcas de tipo suprasegmental (entonación). Para Margarita la “mala” escritura se trata entonces de un problema generalizado.
104. M: [entonces] las cosas no están engranadas {(AC) no es nada más culpa de los chicos sino también de los otros que no le dan peso a lo escrito\} yo en mis trabajos le doy peso a las correcciones ortográficas\ si el trabajo tiene dificultades/ les bajo nota por la parte de ortografía\ entonces quiere decir/ que yo les tomo en cuenta/ que ellos aprendan a escribir\ palabra que no entiendan/ búsqwenla en el diccionario\ {(P) no están acostumbrados a eso\}	Homero solapa su discurso con el de Margarita y valida lo dicho por ella.  Margarita mantiene el turno de palabra y presenta una hipótesis a modo de síntesis del problema: “las cosas no están engranadas”. Ella sigue elaborando su comentario haciendo referencia a que la responsabilidad no es sólo de los estudiantes sino también de sus docentes, a quienes nombra de modo genérico como “los otros”. Ellos no “dan peso” (evalúan o asignan puntos) a los aspectos de la escritura, a diferencia de Margarita que sí resta puntos por la ortografía y, por lo tanto, concluye que sí la toma en cuenta. Para finalizar su intervención, Margarita establece una relación directa entre considerar el aspecto léxico (ortografía y consulta del diccionario) y el aprendizaje de la escritura.
105. I: {(P) no tienen eso en sus hábitos\}	Isabel toma el turno de palabra y reformula la última frase dicha por Margarita.
106.M: no tienen el hábito de	Margarita retoma el turno y reformula la oración de Isabel pero en singular.
107.I: ya ya\ bueno\ ¿te seguimos dejando respirar/ verdad?	Isabel valida lo dicho por Margarita. Luego, se dirige a Homero justificando que le dará a otro el turno para que se presente.
108.H: sí\ (risas) ((palabras ininteligibles))	Homero toma el turno de palabra y asiente.

### Síntesis interpretativa

Margarita en su presentación sigue el guion pautado por Isabel, pero también espontáneamente comparte diversos aspectos biográficos de su etapa como profesional en la ingeniería y la educación. De estos relatos, el aspecto principal es que ella se traslada de un ámbito del conocimiento a otro y, por ello, debe adaptarse a unas prácticas discursivas particulares con lo que genera nuevos restos de aprendizajes. Esta experiencia se refleja en la definición de sus puntos de vista sobre la lengua escrita y su pedagogía. Su modo personal de entender estos asuntos la impulsan a tener como objetivo profesional como formadora de docentes que ellos utilicen

“adecuadamente” la escritura, y la enseñen “de manera adecuada” a sus estudiantes. Asimismo, comparte con sus estudiantes en el aula este conocimiento de tipo cotidiano, como por ejemplo, su convicción de que no saber escribir determinados géneros discursivos conlleva a la invisibilidad del sujeto en el contexto de su profesión.

Al igual que Pedro en la secuencia anterior, Margarita plantea como punto crítico las enormes deficiencias de sus estudiantes respecto a la escritura. En su caso, ella señala la causa: se trata de un problema cultural heredado. En sus propias palabras: “traen un proceso de escritura básico/ muy malo\ muy deficiente”. En este caso, define la escritura como “un proceso”, pero no detalla en qué consiste. Lo fundamental es que sus expectativas respecto a la educación lingüística previa no se cumplen aunque tampoco señala a qué etapa se refiere. En consecuencia, se ve condicionada a enfrentar por su cuenta esta problemática.

En su argumentación también incorpora la evaluación como elemento explicativo. En concreto, observa que sus colegas docentes “no le dan peso” a la escritura de sus estudiantes, lo que equivale a que no le asignan una nota. Este punto es importante porque el *valor* es entendido en términos cuantitativos. En contraste, Margarita no sólo resta puntos por la ortografía sino que corrige borradores y hace sugerencias concretas para que mejoren sus escritos. En definitiva, su labor evaluativa también incluye a atención a elementos del proceso de composición escrita. Con esto, al igual que Pedro, su imagen se ve favorecida en contraste con la mayoría de profesores. También ella observa que la mala escritura es propia de algunos docentes, pero sobre este punto no ofrece ninguna explicación.

En el nivel enunciativo, es relevante el uso que Margarita hace de palabras cercanas semánticamente a la producción de tipo industrial para referirse a la escritura. Este es el caso del adjetivo “engranadas”, el verbo “encuadrar” y el sustantivo “patrón” que permiten hablar de la *realidad* observada como un conjunto de piezas que conforman un todo. De este modo, la escritura es concebida como la suma de las partes que hay que considerar y dominar, de manera tal que *escribir* (en general) es una de esas partes, a la que se *añade* la organización y normas de presentación para lograr un fin concreto que expresa, por ejemplo, mediante la metáfora “vender”. A partir de esta noción sobre la escritura, sus actuaciones de tipo didáctico impactan especialmente en una de las partes: los aspectos comunes y superficiales del uso de la herramienta lingüística, como son la ortografía y el léxico. De hecho, la idea de trabajar con el diccionario la añade como propuesta de solución y ella pone en práctica con sus estudiantes.



Un elemento enunciativo importante relacionado con la idea de fragmentación es la utilización de la metáfora “divorcio” para señalar un aspecto problemático entre el discurso ingenieril (técnico) y el académico (metodológico). Una consecuencia de esta disociación es que los estudiantes al escribir sus trabajos finales de grado tienen dificultades para comunicar por escrito de manera comprensible los resultados de un trabajo técnico. Es sustancial su visión en este punto porque tal como lo ella describe pareciera tratarse en la práctica educativa de dos actividades totalmente independientes. Como sabemos, la ingeniería se centra en el estudio y aplicación de conocimientos especializados de las diversas ramas de la tecnología; y la metodología apunta al conjunto de herramientas (materiales y simbólicas) para abordar la solución de un determinado problema en una investigación científica. En la producción académica, aun cuando se trata de dos conocimientos de naturaleza distinta y con fines diversos, necesariamente ambos conviven en las mismas prácticas discursivas, por lo que son indispensables los acuerdos entre estas materias.

En síntesis, todos los datos que ofrece contribuyen a configurar una imagen positiva de Margarita como participante del taller basada en cualidades como la reflexión sobre los problemas y el compromiso con la formación lingüística de los estudiantes universitarios.

En cuanto a la imagen de Isabel, como en las secuencias precedentes, ella se mantiene en su rol de observadora-participante. De hecho, no aporta nuevos argumentos ni tampoco se contrapone a los enunciados de Margarita. De este modo, Isabel emplea la misma estructura de intercambio que utilizó con Pedro en la secuencia anterior: repite algún enunciado y asiente enfáticamente. Para Isabel el objeto de este primer bloque es básicamente saber qué piensan los participantes sobre los temas de interés, por lo tanto, con su participación se limita a conocer detalles mediante preguntas focalizadas y de comprobación, y a validar de momento los temas que luego serán objeto de discusión.

#### 4.1.4 Secuencia 5: presentación personal de Homero

He omitido la secuencia 4 (turnos 109 al 117) que corresponde a la presentación de Julieta, quien sólo asistió a la primera sesión y que, por lo tanto, no es sujeto del estudio.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
118. H: y yo finalmente\	Homero se autoselecciona para presentarse.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
119. I: y finalmente [Homero]\	Isabel toma el turno y repitiendo la frase de Homero valida su propuesta de presentarse.
120. H: [Homero] XXX\ docente del área de XXX del departamento de XXX/ compañero de XXX ((nombra a uno de los asientes)) también\	Homero encabalga su discurso con el de Isabel e inicia su presentación con los datos de rigor y añade uno extra.
121. I:  aja	Isabel asiente.
122. H:  e:  la alfabetización me pareció interesante {(P) desde que lo leí\} siempre he tenido mucho interés {(P) (A) lo que no conseguí fue el tiempo\} ¿por qué? Porque yo estoy haciendo trabajo de grado/ y como pienso las ideas/ las escribo\ qué sucede hay muchos errores/ que no que cuando uno tiene un tutor académico/ {(AC) y es diferente cuando yo soy tutor académico\} me pasa\ o sea {(AC) yo no puedo leerme y autocriticarme como lo criticaría\} quizá un docente metodológico/ {(P) me envuelvo\} en imprecisiones tremendas\ dadas por muchas cosas porque en el momento en que me inspiro para tomar nota/ no tengo quizás la corrección inmediata/ entonces lo voy escribiendo lo voy escribiendo pero no:: no profundizo en el tema\ y mi tutora me dice Homero/ ¿qué quieres decir con esto? a cada rato entonces vuelve a otro párrafo/ y eso es horrible\ <u>de un párrafo a otro</u> ni si quiera de una hoja a otra\ es de un párrafo\ siempre la coherencia como que se va perdiendo y tienes que tener la ilación clara\ he comprado recientemente una bibliografía de una autora colombiana llamada XXX que me gusta muchísimo que es::/ que el problema está no solamente en cómo sabemos escribir sino en {(DC) (P) cómo escuchamos\} entonces el problema no es justamente la escritura es cómo interpretamos {(DC) lo que nosotros escuchamos\} y ese el problema\ más que todo tenemos que entender bien lo que está sugiriendo o los planteamientos que nos dicen los manuales para poderlos entender/ y escucharlos/ para poderlos asumir y escribir\ porque las dos cosas aunque nos parezcan ilógicas tienen relación\ o sea lo que entendemos y lo que escuchamos/ está relacionado con lo que escribimos\ y hay un desfase\ en mi caso hay un desfase en todo eso\ lo que yo interprete/ es quizás diferente a lo que yo <u>transcriba</u> \ con mis alumnos pasa lo mismo\ al principio les ponía trabajos/ y el famoso wikicopia está de moda/ y ellos directamente <u>arrasan</u> eso/ y lo ponen en el trabajo\ entonces yo dije no\ prefiero que lo	Homero retoma el turno de palabra, titubea y continúa realizando su presentación. Como primer aspecto, hace una valoración positiva de sus expectativas sobre “la alfabetización” (para referirse al taller) mediante el adjetivo “interesante” y el sintagma nominal “mucho interés”. Introduce un argumento de causa: la falta de tiempo. Con ello podemos inferir que anteriormente no tuvo la oportunidad de formarse en el área lingüística. Explica cuál es su situación académica actual: escribe su trabajo de grado. Aunque no señala el nivel educativo, es lógico pensar que se trate de una maestría. Pasa a exponer un punto crítico: su proceso de composición escrita que está basado en transcribir su pensamiento, en su incapacidad para corregir sus propios escritos y en la inspiración. El resultado de su escritura es valorado por Homero con el sintagma nominal “imprecisiones tremendas” y el adjetivo “horrible”. Homero logra percibir esto porque cuenta con la asesoría de su tutora. En detalle, su principal falla es la falta de coherencia entre los párrafos. Como solución, cuenta que recurrió a la consulta de un libro y con este recurso logra establecer la causa del problema: la interpretación de lo que leemos/escuchamos influye en la escritura. Usa el sustantivo “desfase” para describir con exactitud la relación entre los procesos: leer/escuchar e interpretar, y los resultados que ha obtenido en la escritura, la cual equipara con transcribir. Su discurso cambia de tema con la frase: “con mis alumnos pasa lo mismo”, de manera tal que puede inferirse que con ellos se repiten tanto el proceso como los resultados descritos por Homero. Sin embargo, esta anticipación no logra constatar en la explicación que hace del caso de sus estudiantes. En primer lugar, define el plagio como problema mediante la frase de contenido satírico: “el famoso wikicopia está de moda”. Ante esta situación, Homero sustituye esta herramienta de consulta por: escribir “a papel y lápiz”. La consecuencia es que sin poder plagiar sus estudiantes no pueden producir, lo que equipara a “no les nace la inspiración”. Homero califica todo el proceso con el adjetivo “terrible”. Usa la imagen “el lápiz les pesa y la mano también” para referirse a la dificultad que supone para sus estudiantes escribir sin lograr resultados. Como es evidente, existen semejanzas

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
<p>hagan a papel y lápiz\ entonces es terrible cuando ellos se enfrentan escribiendo porque no les nace la inspiración de poder escribir\ entonces están como ahí y no entienden\ y no saben qué hacer\ el lápiz les pesa\ y la mano también\ entonces ya me doy cuenta de que es una debilidad/ y yo puedo aprovecharme para ponerlos en eso/ y son cosas simples que yo les mando escribir/ entonces ahora [si...]</p>	<p>pero también importantes diferencias entre su propio proceso como escritor académico y el de sus estudiantes. Ambos sujetos experimentan la escritura como algo problemático y los resultados no son exitosos. Pero la diferencia está en que el primero tiene muchas ideas que logra poner por escrito o transcribir, en cambio, los segundos sin el recurso del plagio no logran producir textos. Para cerrar, menciona de forma imprecisa la solución que aplica con sus estudiantes: los pone a escribir “cosas simples”.</p>
<p>123. I: [como] ¿cuáles por ejemplo/ Homero? bueno aunque vamos a profundizar/ porque esto es una presentación personal\ pero ya veo que están animados\ no no\ yo/ fantástico [este:] con todo lo que están diciendo\ pero:: [e:] ¿qué les pones a escribir? que me llama la atención/</p>	<p>Isabel encabalga su intervención con la de Homero para hacer una pregunta focalizada. También hace un comentario sobre la gestión de la actividad: recuerda que esta etapa es de presentaciones. Mediante el conector de oposición “pero” introduce una reserva empleando el “yo” para valorar mediante una exclamación (“fantástico”) el hecho de que los participantes compartan sus puntos de vista. Entonces le repite la pregunta a Homero.</p>
<p>124. H: por lo menos siempre que hacemos una clasificación de XXX ((señala un tipo de fuente especializada))/ ellos tienen que hacer/ una justificación técnico y legal\ ellos tiene que tomar información de las leyes nuestras de XXX ((señala de qué tipo))/ como unos reglamentos/ y vaciarla\ ¿qué sucede? escriben lo importante\ escriben ley tal y esto y lo otro\ no:: argumentan concretamente lo que quieren decir y cuando vengo yo acá y ¿qué quieres decir tú con esto? Ahí yo estoy como la profesora</p>	<p>Homero toma el turno de palabra para responder a Isabel. Detalla en qué consiste el tipo de texto que escriben sus estudiantes y el procedimiento pasa por la lectura de leyes y reglamentos para “tomar información” y “vaciarla” como justificación. La escritura, según su percepción, es un contenedor de datos (materia) que puede trasladarse de un recipiente (leyes, reglamentos) a otro (justificación técnico-legal). Homero verifica en el resultado de tal tarea otro punto crítico: aunque escriben lo importante del marco legal, no argumentan y no logran su objetivo comunicativo. Podemos inferir las fallas de sus estudiantes porque Homero establece nuevamente un paralelismo con la reacción de su tutora ante sus propios escritos. Así, hace referencia a los distintos roles discursivos que él cumple de acuerdo a la situación: en una Homero es el aprendiz (quien es corregido) y en la otra él es el docente (quien corrige).</p>
<p>((risas)) ((de varios compañeros))</p>	<p>En ese momento sus compañeros se ríen. Esta reacción del grupo sirve para suavizar la tensión que genera lo expuesto por Homero.</p>
<p>125. H: qué quieres decir tú con esto (risas)</p>	<p>Homero repite una frase de su turno anterior y también se ríe. Él revela ante quienes lo están conociendo, colegas profesores del mismo sistema de actividad, que él tiene una experiencia similar a la de sus propios estudiantes en cuanto su comunicación escrita.</p>
<p>((Se solapan varias voces y risas)) (fragmento ininteligible)</p>	<p>En la audiencia se producen comentarios y de nuevo risas. Es la reacción del grupo para aliviar la tensión ante el problema expuesto.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
<p>126. H: ahí es donde/ ahí entiendo eso/ esta regla tiene relación con esta ley y esta otra y esta otra para que él mismo vaya entendiendo y haciendo coherencia\ eso le ha generado y he visto que han tenido <u>problemas</u> porque no leen/ y resulta que cuando ellos no tomaron nota de las leyes/ resulta que lo que supuestamente ahí se entendía y clasificaba ahí/ no era\ entonces es donde está el gran problema que no comprendieron la instrucción que les dan leyes/ y entonces tienes que el ejercicio está anulado\ y entonces tienen que otra vez y tengo que dárselos por escrito para que vean\ ahí entiendo eso porque es como un feedback automático\ o sea\ lo que yo les doy/ también lo recibo yo también\ o sea y es claro</p> <p>((voces que se solapan, comentarios ininteligibles))</p>	<p>Homero retoma el turno de palabra y sigue comentado la experiencia de corrección de los escritos de sus estudiantes. En este punto reproduce los comentarios que hace cuando lee un texto de algún estudiante. Estos enunciados confirman que comparte con ellos los resultados de la corrección a modo de estrategia didáctica, como hace su tutora con él. Homero señala una nueva causa que se añade a la del plagio: ellos no leen de manera comprensiva. En este punto, reafirma su tesis: si leo y comprendo, luego puedo escribir. Por otra parte, en su discurso surgen imprecisiones por falta de datos concretos que permitan la progresión temática: “tengo que dárselos por escrito para que vean”. Pareciera que Homero les da por escrito las correcciones que hace. Luego, mediante la frase “es como un feedback automático” establece una relación directa entre sus estudiantes y su propio proceso de escritor.</p> <p>Una vez más los participantes reaccionan murmurando. Este modo velado de comunicación revela que los participantes no desean comprometerse. Pero la repetición de este modo de comunicación indica que en definitiva las ideas expuestas por Homero generan un impacto.</p>

### Síntesis interpretativa

Como sus compañeros, Homero comienza respondiendo al guion planteado por Isabel aunque también incluye una cantidad importante de asuntos de tipo biográfico y los relaciona con el tema de la alfabetización: su situación académica actual, los resultados de su propia escritura y la de sus estudiantes, y las acciones que emprende en el aula respecto a los problemas detectados en los comentarios de texto. Tal diversidad temática y el modo en que organiza su discurso afectan en parte la progresión temática del texto y, en consecuencia, la coherencia. En este caso las preguntas focalizadas de Isabel tienen como objetivo aclarar la comunicación de sus propuestas.

A diferencia de Pedro y Margarita, Homero plantea como punto crítico su propia actuación como escritor académico. De hecho, las fallas en su escritura son parte de su motivación para tomar el taller. Si se considera el contexto de la interacción, esta revelación podría considerarse incómoda. En este sentido, pueden interpretarse las risas y murmullos de sus compañeros como el modo de expresar la tensión que supone que un sujeto del sistema pareciera no estar del todo preparado para cumplir con las reglas de la comunidad y lograr los objetivos

de la actividad académica como investigador y profesor. Además, el programa del taller no contempla como objetivos este tipo de necesidades. Sin duda, su conducta discursiva denota la confianza que siente hacia los interlocutores para plantear sus problemas y al mismo tiempo lo proyecta como un participante comprometido con su mejoramiento profesional. Por otro lado, la situación corresponde al inicio de una actividad formativa donde se espera que los participantes señalen cuáles son sus intereses y necesidades en cuanto a aprendizajes para incluirlos en la agenda. Homero lo hace explícito y es comprensible que lo haga por dos razones de tipo profesional entre las que hay una estrecha relación: primero, para continuar su carrera como investigador mediante la culminación de su trabajo de grado y la publicación de artículos de investigación; y, segundo, para poder ayudar a sus estudiantes a superar sus fallas en la escritura académica.

A partir de su experiencia, Homero define diversos puntos críticos. Uno de ellos es la relación entre el papel del lector en función de árbitro y el subproceso de revisión de los escritos académicos. Cuando Homero cumple su rol profesor, reconoce las principales fallas en la escritura de sus estudiantes; en cambio, sólo puede percatarse de sus propios errores cuando estos son identificados y comentados por su tutora. Si bien se tratan de tipos de texto distintos, Homero conecta las dos experiencias y esto le vale para ir definiendo cuál es el problema y cómo abordarlo. En ambos casos la valoración de los resultados es negativa, y la hace en dos oportunidades empleando los sinónimos absolutos: “horrible” y “terrible”. Esto lo lleva a plantearse las causas del problema y también a buscar soluciones.

En su caso, la causa del problema podría estar en el procedimiento que sigue al escribir: “como pienso las ideas/ las escribo\ qué sucede hay muchos errores”. Con este enunciado Homero toma conciencia de que la escritura es algo distinto que transcribir lo que piensa sobre algún asunto dado los resultados que obtiene. Es decir, pone en duda hasta cierto punto la idea de que la escritura sea un canal, un reflejo o medio subsidiario del pensamiento. Sin embargo, la solución que adopta no es coherente con esta primera aproximación. Él encuentra “una bibliografía” donde se destaca la importancia de escuchar y comprender lo leído en relación con escribir. Las conclusiones que deriva de esta fuente lo aproximan al enfoque mecanicista de la comunicación verbal. Así, para Homero, si leemos/comprendemos/escuchamos bien, podemos escribir bien. Así, establece una relación directa y productiva entre leer/interpretar/escuchar/ y escribir/transcribir. Homero no se percata de que se está refiriendo a habilidades muy diferentes en cuanto a su naturaleza y con resultados en la práctica también diversos que de ningún modo funcionan en abstracto. Por un lado, leer, escuchar y escribir son competencias

distintas que están interrelacionadas en contextos de aprendizaje y su grado de complejidad depende de la actividad discursiva de que se trate. Por otro lado, transcribir (o copiar) corresponde a una operación elemental del escribir. Otra posible interpretación es que haya empleado “escuchar” en un sentido metafórico, próximo al de comprender lo leído. Aun así, en la concepción de Homero podríamos verificar una correspondencia automática (como una máquina) entre leer comprensivamente y escribir/transcribir que de igual modo revela, por un lado, que él concibe una relación causa-efecto entre buena lectura y buena escritura y, por otro, que “escribir” que “transcribir” son equivalentes.

En el caso de sus estudiantes, una de las causas de la *mala escritura* es el plagio, que señala como un nuevo punto crítico mediante el enunciado sarcástico: “el famoso wikicopia está de moda y ellos directamente arrasan eso/ y lo ponen en el trabajo”. Ante esta condición, él adopta como método en el aula escribir “a papel y lápiz”. Es decir, para erradicar el plagio, sustituye una herramienta material por otra. En este punto podría decirse que la diferencia entre Homero y sus estudiantes es que mientras él transcribe lo que piensa, los otros copian lo que está en la memoria de la Web. Ahora bien, sobre los dos tipos de herramientas hay que decir que no son equiparables porque se trata de dos tecnologías distintas con funciones y potencialidades particulares. Al adoptar esta solución Homero pone en evidencia nuevamente su visión simplificada sobre el proceso de composición escrita, es decir, para él consiste en codificar unas ideas que están almacenadas en alguna fuente. Otra de las causas es la falta de lectura comprensiva de los textos especializados que él les suministra como fuentes de consulta, pero sobre esta no ofrece ninguna solución en concreto.

Aunque es notorio que él ha reflexionado sobre el tema de la escritura académica, también es evidente que su pensamiento sobre la producción de la composición escrita limita su agencia frente a los problemas encontrados. En este punto es destacable otro elemento paradójico. Se trata de la “inspiración” como modo de producir sus propios textos. Primero Homero señala este mecanismo como su manera natural de escribir y deja claro que no con él no obtiene buenos resultados, pero más adelante comenta que la falta de inspiración es una debilidad de sus estudiantes. Lo relevante es que Homero en ningún caso contempla la planificación textual como parte del proceso de composición escrita. Por otro lado, es destacable una semejanza entre los planteamientos de Homero y Margarita. Ambos se refieren a dos tipos diferentes de expertos involucrados en la escritura de textos escritos académicos. Él emplea las etiquetas de “tutor académico” y “docente metodológico” como dos categorías

independientes. Ahora bien, a diferencia de Margarita quien planteó este asunto como un punto crítico, él lo asume como algo natural.

Con respecto a la participación de Isabel, se reitera el patrón de las secuencias anteriores para abordar la intervención formativa y la labor investigativa que realiza. Ella hace el mismo tipo de preguntas, en este caso, sobre los géneros discursivos particulares empleados por Homero con sus estudiantes. También, es una constante el hecho de valorar positivamente la conducta discursiva de cada participante y la aceptación de sus respuestas. Todas estas acciones están relacionadas con la gestión de la interacción de la cual Isabel es responsable, así como con la función de observación por el rol que cumple como investigadora. Al no comprometerse expresando sus puntos de vista sobre las ideas expuestas por Homero y pasar por alto las reacciones de los demás compañeros ante su discurso, ella preserva el ambiente comunicativo para permitir que fluya el diálogo y así obtener los datos que su trabajo requiere.

#### 4.2 Bloque 2 de la primera sesión de trabajo: entrevista grupal sobre escribir en la universidad

##### 4.2.1 Secuencia 6: concepciones de Pedro y Margarita

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
<p>127. I: bueno\ increíblemente se han adelantado ustedes  e:  lo que viene ahora es justamente una discusión\ pero ya la hemos iniciado de alguna manera\  e:  a mí me interesa antes de yo hace...- dar mi presentación esta tarde/  e:  presentarles dos conceptos claves que es sistemas de actividad y géneros discursivos/ como dos elementos que nos van a acompañar a lo largo del curso/ e:  para <u>entender</u> nuestro trabajo ¿no?  e:  y para incorporar la enseñanza de la lectura y la escritura/ a mí me interesa una fotografía/ vamos a decirlo así\ colectiva\  e:  sobre ¿qué piensa este grupo/ acerca de/ estos aspectos? ((lee la lámina proyectada)) ¿qué significa escribir en la universidad? ¿escribir en la universidad leer y escribir en la universidad? ¿es distinto a leer y a escribir en otros ámbitos? por ejemplo/ en la escritura escolar/ o en el ámbito digamos/  m:  de otro tipo comercial/ publicitario/ o sea/ es un ámbito ¿de qué tipo? ¿qué características tiene? ¿qué entiendo por alfabetización académica? yo no sé si/ tú decías que te llamó mucho la atención/ me</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra y hace un balance sobre lo realizado en la sesión hasta el momento. Emplea la frase “a mí me interesa” para focalizar la discusión sobre “escribir en la universidad”. Emplea la metáfora “fotografía colectiva” para definir el sentido de lo que harán, lee y reformula el guion de las preguntas del debate proyectadas en una lámina. Al leer la pregunta: “¿qué entiendo por alfabetización académica?” se dirige a Homero para iniciar un diálogo partiendo de su impresión positiva sobre el taller, enunciada al inicio de su presentación personal.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
parece que la impresión que tuviste fue positiva/ pero/	
128. H: solamente en el correo [eso\]	Homero por heteroselección toma el turno de palabra y no valida lo dicho por Isabel porque rectifica con una frase que inicia con el adverbio “solamente” y la referencia al medio por el cual él recibió la información del taller.
129. I: [[ah:]]	Isabel solapa el turno y valida lo dicho por Homero con una interjección de asentimiento.
130. H: me pareció:: o sea\ genera mucha [expectativa\]	Homero mantiene el turno para añadir exactamente en qué consistió su impresión del taller. De alguna manera de nuevo no valida lo dicho por Isabel, ya que el sustantivo “expectativa” no supone necesariamente una valoración positiva.
131. I: [exacto\] muchas expectativas\ exacto\	Isabel encabalga su discurso con el de Homero para validar su propuesta.
132. H: {(P) el título en general/}	H toma el turno y agrega otro dato con lo cual reafirma su argumento.
133. I: pero en algunos casos muchos me han dicho pero cómo {(F)¿alfabetizar en la universidad::d?} (con afectación) así como una pregunta un poco con cierta:: como du::da ¿no? con respecto a esto  e::  entonces ¿a ustedes qué les parece esto? ¿este término les es familiar? ¿les resulta un poco exagera::do::?  e::  no sé ¿lo habían escuchado antes? así\ hay muchas preguntas\ yo las voy a leer/ pero ustedes seleccionan de estas preguntas los aspectos pues lo que quieren plantear\ ¿no? ¿qué relación tiene la lectura y la escritura con las competencias profesionales? ¿cuál es la percepción/ cuál es mi percepción\ la de cada uno\ sobre la lectura y la escritura de mis estudiantes? Ya han dicho creo que/ en general\ pero podríamos precisar un poco más\ ¿quiénes son los responsables de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Y yo coloco aquí ((se refiere a la lámina que lee))\ ¿los especialistas? Es decir\ se supone que ¿los profesores/ como yo\ del Departamento de Lengua y Literatura? ¿no? por ejemplo/ ¿qué disponibilidad tengo\ cada uno cada una\ de enseñar a leer y a escribir a mis estudiantes? ¿esto es una necesidad? ¿es mi responsabilidad? ¿okey? Con toda la honestidad\ ¿qué apren...- cómo aprendí a escribir los tipos de texto que me exigen/ que exigieron ¿verdad? en el ámbito académico\ por ejemplo\ cuando cursé la	Isabel retoma el turno de palabra y mediante el conector “pero” anticipa un contrargumento basado en su experiencia personal para reiniciar el debate. Mediante esta estrategia, Isabel problematiza el tema de enseñar/aprender a escribir en la universidad. Plantea varias preguntas a los participantes, pero continúa su discurso sin esperar las respuestas. Luego, titubea y retoma la gestión del debate, y continúa leyendo y reformulando las preguntas de la lámina. La norma que establece: respondan con honestidad, presupone que se trata de un tema difícil de abordar. La lámina contiene un importante número de preguntas. Isabel valora la actividad del debate como ambiciosa y emplea un argumento de causa referido a su estilo personal. Finalmente, cede el turno de palabra a Pedro.



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
<p>carrera/ o cuando cursé la maestría/ o <u>ahora</u> que soy profesor-investigador/ que me exigen que publique/ que presente ponencias/ carteles/ informes/ etcétera\ entonces ¿cómo aprendí a yo escribir esos textos? ¿Puedo referir alguna anécdota al respecto? ¿cómo se aprende a escribir/ por ejemplo\ un proyecto/ un artículo científico? ¿fue suficiente la preparación que tenía/ que tuve pues\ o que recibí en mi vida estudiantil/ es decir\ en la escuela/ liceo o colegio y en la universidad/ o en el ámbito laboral? Bueno\ yo sé es muy ambicioso/ y yo suelo ser un poco ambiciosa::/ tanto en las presentaciones como con preguntas\ pero  e::  no sé\ ¿quién quiere comenzar? de todo esto/ sobre qué les gustaría::/ Pedro/ ¿quieres decir algo?</p> <p>134. P: sí\ bueno\  este::  sobre todo me llama la atención lo de qué significa escribir en la universidad/ y la percepción acerca de cómo están mis estudiantes   porque escribir en la universidad por supuesto en primer lugar  e::  lo gana todo lo que son los informes de pasantías/ los informes de los trabajos de grado/ todo este tipo de cosas que es una escritura que demanda un gran nivel de organización\ ¿en qué sentido?  empezando/ ellos tienen el primer reto cuando están haciendo la introducción que presentar una serie de objetivos\ y todavía no entienden lo que es un objetivo\ no entienden la diferencia entre lo que <u>tú vas a hacer</u> y lo que <u>tú</u> vas a lograr\ entonces cuando te redactan objetivos/ termina redactándote todo lo que hicieron ¿no?</p> <p>135. I: ¿actividades?</p> <p>136. P: actividades\ jamás\ jamás\ o sea todavía no he tenido la oportunidad de leer un solo informe/ como tutor/ o como jurado/ en el que alguien me haya puesto sus objetivos realmente\</p> <p>137. I: ¿de verdad? Pero eso significa que cuando ya <u>entregan</u> el texto/ porque si eres jurado/ o/</p>	<p>Pedro toma el turno de palabra, asiente, hace una pausa y después de titubear, enuncia una de las preguntas y la relaciona con la evaluación que hace de sus estudiantes. Mediante el conector de causa “porque”, Pedro señala su punto de vista “escribir en la universidad”. Para presentarlo emplea una perífrasis que implica la valoración de qué es lo más importante: “por supuesto en primer lugar  e::  lo gana todo lo que son”. Es decir, ubica el primer lugar los textos académicos: informes de pasantías y trabajos de grado. Con una autopregunta para organizar su discurso argumenta su punto de vista. Para responderse emplea un ejemplo de la redacción de la introducción del informe y, en particular, de los objetivos. Mediante el gerundio “empezando” Pedro señala un error común. Es destacable la forma verbal de la frase “te redactan objetivos” que sugiere una relación jerárquica de dependencia entre quien escribe (el estudiante) y para quién escribe (el profesor).</p> <p>Isabel toma el turno para comprobar un dato.</p> <p>Pedro retoma el turno y repite lo dicho por Isabel validándolo. Hace una síntesis del punto crítico. De manera muy enfática Pedro ha constatado como tutor y como jurado que ningún estudiante (a quien se refiere de modo impersonal como “alguien”) sabe redactar los objetivos del informe. El énfasis se evidencia en la repetición del adverbio de tiempo “jamás” y la frase de reformulación: “o sea todavía no he tenido la oportunidad de leer un solo informe”.</p> <p>Isabel toma el turno de palabra para manifestar su asombro por el planteamiento de Pedro mediante una pregunta de comprobación. Empleando el conector de oposición “pero” introduce un comentario sobre las condiciones de recepción del texto (informe) y el rol de jurado que cumple Pedro. Luego intenta enunciar</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
138. P: si soy jurado/ se supone que está	mediante el enlace “o” algo, pero no concluye la frase.  Pedro retoma el turno y completa la propuesta de Isabel mediante la frase “se supone que está”. El verbo “suponer” indica su duda y/o cuestionamiento de lo observado en contraste con lo ideal, lo que debería ser.
139. I: [ya está listo]	Isabel encabalga su turno de palabra para completar la frase de Pedro en términos de resultado.
140. P: [ <u>listo</u> ]	Pedro encabalga también su respuesta validando por repetición lo dicho por Isabel.
141. I: exacto\	Isabel solapa su discurso y valida lo dicho por Pedro.
142. P: se supone que hay un tutor por detrás/ que mira\ ese se encargó de absolutamente <u>todo</u> / (el tono es irónico) pero mentira ¿no?	Pedro toma el turno y señala con ironía que en el proceso de elaboración de cada informe de pasantías hay un tutor que se encarga de todo. Y mediante el conector de oposición “pero” confirma que esto no sucede así. Para definir esta situación emplea el sustantivo “mentira”.
143. I: ¿es frecuente? ¿te pasa?	Isabel toma el turno para hacer una pregunta de comprobación.
144. P: por ejemplo\ me pasa ahorita\ yendo a otra cosa más banal\ acabo de ir a que uno de mis <u>amigos</u> (el tono resulta ambiguo) a decirle/ mira  e::  por favor\ ve la gente que mandas a a la coordinación/  porque este muchacho que me llegó ahorita/  ni siquiera\  ni siquiera\ abrió el archivo/ Normas de presentación del trabajo de grado\ <u>nada</u> \ porque no tenía <u>un solo</u> elemento en el libro que estuviera de acuerdo a las normas\	Pedro retoma el turno y responde mediante la estrategia de la ejemplificación dando detalles sobre una situación que está viviendo en ese momento. Comienza por el resultado de la experiencia. Pedro se refiere al reclamo que él le hace a un colega, a quien identifica como uno de sus “amigos” y el tono es de duda por lo que podría resultar irónico. En este diálogo él deja claro que el estudiante, autor del informe, no ha consultado las normas publicadas para la elaboración del trabajo de grado. El énfasis es notorio, ya que repite dos veces la conjunción copulativa negativa “ni siquiera” que expresa una situación extrema. Además, reitera la idea del incumplimiento absoluto de las normas con énfasis en palabras clave como en el sustantivo “nada”, y un argumento de causa: “porque no tenía <u>un solo</u> elemento en el libro que estuviera de acuerdo a las normas”.
145. I: ¿Cuándo dices libro es el tomo pues?	Isabel toma el turno para hacer una pregunta de comprobación.
146. P: El tomo\	Pedro responde.
147. I:  aja \ okey\ es le dices libro/ me llama la atención\	Isabel toma el turno, valida su respuesta y se refiere a la etiqueta usada por Pedro mediante un comentario personal.
148. P: sí\ libro de todos modos\	Pedro retoma el turno para reiterar su respuesta.
149. I: sí sí\	Isabel responde asintiendo enfáticamente.
150. P:  este::  y lo cité\ y {(DC) me salió por la	Pedro retoma el turno, titubea y continúa con la

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
<p>tangente}/ se molestó\ técnica común\ y bueno/ yo\ bueno nada\ relájate\ eres jurado\ vamos a leer el contenido\ nos preocuparemos de los demás con los con los que seas tutor\ después bueno viene/ la cuestión del hilado ¿no? Porque entonces empiezan/ y te hacen la introducción/ te hacen el marco teórico/ te hacen metodología/ te hacen resultados/ te hacen conclusiones/ y cada cosa habla de algo distinto/ y  tú los llamas y te sientas a hablar con ellos/ y les preguntas/ cuéntame qué hiciste en la pasantía\ si por lo menos son estos que/ me pasó ¿no? hay unos que no los visito porque están en en XXX ((menciona una ciudad)) y no sé si se acuerdan que ya no hay <u>viáticos</u>.</p>	<p>exposición del caso. Refiere una entrevista con el estudiante, autor del informe. Pedro califica la reacción de molestia del estudiante como “técnica común”. Emplea el “yo” para señalar su reacción ante este hecho con una muestra de monólogo interior: “eres jurado”. La conclusión de Pedro sobre esta experiencia es no comprometerse en una polémica sino dedicarse a “leer el contenido”. Así, concluye que la preocupación por los aspectos por la escritura sólo se corresponde con el rol de tutor. Luego retoma el tema de las fallas que encuentra en los informes: el “hilado” (coherencia). Es destacable el uso del dativo “te hacen” que denota una cierta relación de dependencia autoritaria entre el estudiante como escritor, y el profesor como lector. Con la repetición de esta estructura sintáctica se refiere cada una de las partes del informe. El punto crítico lo describe con la frase “cada cosa habla de algo distinto”. En este punto pasa a referir un caso concreto y hace una digresión para comentar con ironía sobre las limitaciones de su trabajo como tutor por las condiciones que imponen los recortes en el presupuesto universitario.</p>
<p>151. I: ah ya\ claro\ no sabía pero me imagino\ [(frase ininteligible)]</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra y hace un comentario personal.</p>
<p>152. P: [sí sí\ por] lo menos tenía una en XXX ((dice el nombre de una empresa ubicada en el interior del país))/ y jamás pude ir hasta allá/ imagínate tratar de entender a través de los correos que me mandaba la chica/ no\ bueno entonces me siento con ella/ y me explica/ y yo le digo/ bueno\ vamos a estar toda esta semana reuniéndonos\ y yo iba leyendo el libro/ y le iba explicando/ ¿en qué parte tú me estás explicando esto esto esto y esto que me dijiste? ¿en qué parte se entiende que los tanques eran cinco y cinco con el último así y que estaban en  este:  y que todos creaban un conjunto de diez y que todos tenían unos intercambiadores de calor?    <u>no</u></p>	<p>Pedro en encabalgamiento con el discurso de Isabel, asiente enfáticamente y continúa dando detalles del caso. Agrega un nuevo matiz a su punto crítico: la comunicación por correo electrónico. Pedro reproduce su discurso con la estudiante una vez que esta ya había escrito su informe. Emplea las preguntas retóricas con las que quiere expresar que el informe escrito no refleja aspectos importantes de la práctica profesional y, por lo tanto, el objetivo del informe fracasa. Luego de una pausa breve, refuerza su evaluación negativa con un “no” enfático a modo de cierre. En este caso el rol de Pedro es de tutor y el diálogo que mantiene con la pasante forma parte del proceso de revisión (enseñanza/aprendizaje). Esto sugiere que asume la responsabilidad de acompañar a su estudiante en la labor de aprender a escribir el informe.</p>
<p>153. I: Ahora me surge una duda/ por ejemplo\ bueno tú ya estás hablando  e:  bueno de estudiantes que ya casi se van a graduar y que van cumplir [(frase ininteligible)]</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra para describir el contexto y plantear una pregunta.</p>
<p>154. P: [si está haciendo pasantía]/ o ya se va a graduar\ o les queda uno o dos trimestres\</p>	<p>Pedro encabalga su discurso con el de Isabel y valida lo expuesto por ella precisando la situación.</p>
<p>155. I: claro\ luego también me estás hablando de tu rol como evaluador ¿no?  e:  entonces mi pregunta es/ y es una de las preguntas que proponíamos\ ¿quién enseñó o quién debería enseñar según tu criterio o en qué</p>	<p>Isabel retoma el turno para validar lo dicho por Pedro y confirmar que él habla desde su rol de evaluador (jurado). En este punto, Isabel le hace a Pedro una pregunta focalizada y esto le permite volver sobre la gestión de la discusión iniciada en esta secuencia. Con</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
<p>momento debió aprender este estudiante/  e::  debió tener <u>la oportunidad</u> de aprender/ esto que ahora tú les estás exigiendo\ que obviamente es tu <u>rol/ ser evaluador/</u> ¿en qué momento\ [Pedro?]</p>	<p>esta intervención Isabel da por hecho que el estudiante debió recibir formación específica para escribir el informe. También reconoce el rol de evaluador de Pedro. Es posible que esta última sea una estrategia para evitar confrontarlo directamente. Emplea el énfasis en palabras clave que anticipan cuál es el planteamiento de fondo.</p>
<p>156. P: [Mi opinión] es totalmente ácida en ese aspecto\ <u>para mí</u> esa es una competencia previa\ a la universidad\</p>	<p>Pedro encabalga su discurso con el de Isabel. De manera retórica, con la frase anticipatoria “mi opinión es totalmente ácida”, Pedro prepara a Isabel para atenuar su reacción. Con esta frase refuerza su imagen de un participante franco en sus planteamientos y estilo comunicativo. Pedro sabe que concebir la escritura del informe como “una competencia previa a la universidad” es un pensamiento contradictorio de acuerdo con lo planteado en el programa del taller y lo que Isabel someramente ha avanzado. También, emplea marcas referidas al “yo” que personalizan su discurso: “mi opinión”, “para mí”. Su conducta discursiva permite la confrontación.</p>
<p>157. I: [a::h]</p>	<p>Isabel encabalga su respuesta y valida lo dicho por Pedro asintiendo.</p>
<p>158. M: [(frase ininteligible)]</p>	<p>Margarita toma el turno pero es ininteligible lo que dice porque su discurso se solapa con el de Pedro.</p>
<p>159. P: [(frase ininteligible)] incluso por lo menos la parte básica ¿no?  este::  ¿qué es una coma y para qué sirve? ¿no? porque ahora la coma es/ la coma tiene la función de dos puntos\ tiene la función del punto y seguido/ del punto y aparte/ y de ponerla en en cualquier lugar que se te ocurra respirar/  </p>	<p>Pedro encabalga su intervención con lo dicho por Margarita. Elabora un comentario sobre “la parte básica” y lo identifica con el uso de los signos de puntuación. Emplea el sarcasmo al describir los usos que “ahora” tiene la coma. Esta referencia se agrega a su anterior propuesta en la que señalaba como solución el cumplimiento de las normas establecidas por la institución para presentar los informes y el rol de los tutores.</p>
<p>160. M: pero fíjate, perdón [{{(AC) ¿puedo decir algo?}}</p>	<p>Margarita toma el turno de palabra dirigiéndose a Pedro. En esta intervención, Margarita emplea fórmulas de cortesía para atenuar los efectos de su intervención en un momento tenso del debate.</p>
<p>161. I: [claro], si la idea es [que::/]</p>	<p>Isabel encabalga su discurso con el de Margarita y valida asintiendo e intenta elaborar un comentario.</p>
<p>162. M: [se supone] que en el primer año de carrera/ tienen dos materias que son orientadas hacia eso\ tienen lo que es la parte de desarrollo de habilidades/ y tienen lenguaje/ con formación general\ la verdad es que yo creo que ahí está la cuestión\ y ellos ven electivas\ que son específicas en esa área al principio de la carrera\ lo que siento es que/  pasan por las aulas\ {(P) pero no les queda}\ una de las cosas es que los</p>	<p>Margarita encabalga su discurso con lo dicho por Isabel y plantea como argumento alternativo al problema de la mala escritura que en los cursos primer año de carrera los estudiantes no aprenden lo suficiente. Y sobre esta causa profundiza con una explicación: los estudiantes no pueden ser atendidos debidamente porque son muchos; además, ellos a veces “no hacen caso”. Margarita usa la estrategia de autopregunta en primera persona del singular: “¿qué hago yo en este caso antes de que entreguen los trabajos?”. Se responde y da</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
<p>profesores tiene muchos estudiantes y no hay quien revise en detalle\ y les dé una orientación de dónde está fallando\ y si se la dan/ también no le hacen caso\ ¿qué hago yo en este caso antes de que entreguen los trabajos?\ {(AC) en todas mis materias yo les pongo como tarea un reporte escrito final\ ellos hacen una aplicación desde el comienzo del trimestre con toda la teoría/ a su caso práctico real de la empresa\ y ellos en ese momento/ tienen que describir/ la empresa/ los procesos/ todas las cosas\ y dar respuesta \{(AC) de eso que estoy haciendo yo\}/ del problema que van a abordar y ese otro elemento/ me quita el corte y pega\ porque es tu percepción y tu análisis de lo que estás haciendo\ yo les hago por varias entregas\ porque \{(AC) sé que no me va a dar chance revisarlo\}\ si en la primera entrega salen mal/ yo les digo\ no pierdes la nota\ la recuperas/ cuando/ corrigas\ o sea te estoy haciendo una serie de observaciones de que cuando tú corrigas/ recuperas tu nota\ \{(AC) hay un interés de por medio porque te estás jugando una nota\}\ \{(P) a tengo que corregir porque si no no me arreglan la nota\}\ qué me ha pasado\ profesora (emite un sonido que señala asombro) primera vez que me rayan tanto un cuaderno\ primera vez que me rayan tanto un examen</p> <p>163. I: ¿eso te lo dicen los estudiantes?</p> <p>164. M: me lo dicen los estudiantes\ \{(AC) yo les agarro en cada uno de sus exámenes cuando les pongo preguntas de interpretación/\} les pongo\ \{(AC) esto no es por esto/ esto no encaja aquí por esto/ esto no debe estar aquí por esto\}\ relee\ reformula\ y haces \{(AC) esto por esto por esto por esto\}\ cuando trabajo en Word/ utilizo la herramienta del comentario/ utilizo la herramienta de la corrección/ todas esas cosas\ ¡Profesora! sí\ o sea se dan cuenta de que voy leyendo\ entonces ya ellos sienten cierto temor conmigo con el corte y pegue\ \{(AC) porque ellos saben que yo utilizo otras herramientas\}\ yo agarro el párrafo y se los pongo y se los digo así que no me monten corte y pegue\ entonces creo que también ha sido responsabilidad de nosotros abajo\ \{(AC) y las consecuencias las vemos nosotros con los estudiantes al final\}\ pero en básico ellos deberían/ si vienen deficientes no deberían seguir</p>	<p>detalles del reporte escrito final, y de las ayudas que ella ofrece a lo largo del curso: corrección de borradores y las oportunidades para mejorarlos para recuperar la nota. Emplea para referirlo tanto la primera como la segunda persona del singular. Su metodología es la solución para el plagio (asunto planteado por Pedro y Homero anteriormente). Con esta intervención Margarita construye su punto de vista como respuesta al planteamiento de Isabel sobre quién enseña a escribir los géneros. Transmite que sus estudiantes se asombran al recibir este tipo de ayudas. Esta observación se agrega a lo mencionado sobre la evaluación. Según la experiencia que reportan los estudiantes de Margarita, ellos están solos en la tarea de aprender a escribir en la universidad. Con este enunciado Margarita vuelve a colocarse en una situación favorable respecto al debate de la responsabilidad de los sujetos dentro del sistema de actividad usebista que Pedro de algún modo ha evadido de acuerdo a su última intervención.</p> <p>Isabel toma el turno de palabra y hace una pregunta de comprobación a Margarita.</p> <p>Margarita responde validando por repetición. Para completar su respuesta ofrece detalles de su trabajo con otro género discursivo académico: el examen. En este punto reproduce, a modo de ejemplo mediante varias frases cortas, cuál es el tipo de comentarios que ella anota al corregir los exámenes de sus estudiantes. Reitera y ejemplifica el asombro de estos ante la detallada labor de corrección mediante el vocativo exclamativo “¡Profesora!”. De esta manera sus estudiantes saben que ella está vigilando todos los detalles de la escritura y “sienten cierto temor” a cometer plagio. Nuevamente vuelve a reproducir una de sus consignas: “no me monten corte y pegue”. Esta forma verbal es similar a la empleada por Pedro en un turno anterior y denota dependencia entre estudiante y profesor sobre la producción escrita. Margarita concluye insistiendo en la causa del problema: la responsabilidad de los profesores del primer año (se incluye mediante la primera persona del plural), y agrega la consecuencia: es el resultado que observan al final de la carrera (también emplea el “nosotros”).</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
trascendiendo/ ya	
165. I: cuando dices básico/ ¿te refieres ya te refieres a la universidad? [¿a un aprendizaje básico?]	Isabel toma el turno de palabra y le pregunta de manera focalizada a Margarita que aclare “básico”.
166. M: [a los estudiantes de primer año\] primer año de carrera\ {(AC) ellos ven materias que son de formación general\}	Margarita encabalgando su discurso, responde que se refiere a los estudiantes de primer año y al tipo de materias de su plan de estudios.
167. I: sí sí sí	Isabel valida la respuesta de Margarita asintiendo enfáticamente.
168. M: entonces ahí está pasando algo\ porque no complementan ese espacio\ y porque entonces nosotros no le damos la importancia/ y generalmente nosotros los técnicos {(AC) no le damos mucha importancia a la parte escrita\}  sobre todo a la parte escrita\ somos pocos los que nos preocupamos por eso\	Margarita retoma el turno de palabra y continúa mediante el adverbio “entonces” señalando un punto crítico que aunque no logra definir argumenta con dos razones que introduce mediante el conector “porque”. La primera es que los estudiantes “no complementan ese espacio”, es decir, hay un vacío de conocimiento. La segunda está relacionada con la poca valoración que los ingenieros dan a “la parte escritura”. Los ingenieros sólo valoran en su parte técnica. Con ello alude nuevamente al problema de la fragmentación.
169. P: cuando dices nosotros/ me hace ruido pero sí\	Pedro por autoselección toma el turno, se dirige a Margarita. Hace referencia al “nosotros” y emplea la metáfora coloquializada “me hace ruido” para expresar su desacuerdo. La confrontación de su primer enunciado queda atenuada porque de inmediato valida la propuesta de Margarita.
170. M: los técnicos en ingeniería\	Margarita aclara que el “nosotros” se refiere a los ingenieros. Cabe destacar que tanto ella como Pedro son profesionales de esta área.
171. I:  a::  ya ya ya/	Isabel toma el turno y asiente comprensivamente.
172. P: pero pensando en la generalidad ¿no? Definitivamente que sí\	Pedro toma el turno de palabra para reforzar su acuerdo con Margarita aunque mediante una reserva que expresa con la frase: “pensando en la generalidad”. Con este recurso da a entender que tanto él como Margarita se excluyen de este grupo.
(frases ininteligibles) ((se solapan varias voces ))	
173. I: parece que digamos en en la comunidad de ingenieros/ esto es como ¡por qué tienen que escribir tanto! esto es como algo técnico ¿algo así?	Isabel toma el turno y reformula lo propuesto por Margarita como hipótesis: en la comunidad ingenieril escribir mucho no es aceptado ya que lo importante es el contenido técnico.
174. M:  aja	Margarita toma el turno y asiente.
(frases ininteligibles) (se solapan varias voces ))	
175. I: lo técnico quiero decir algo así como decir la forma\	Isabel retoma su turno y reformula su frase referida al tema.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
176. P: sí\ pero eso es como exprimir limón seco\	Pedro toma el turno de palabra, asiente y plantea una síntesis mediante una analogía.
177. I: (se ríe)	Isabel ríe de manera empática.
178. P: sí\ capaz/ capaz/ eso tiene pulpa/ concha/ semillas/ es un limón\ pero de ahí no sacas jugo\	Pedro retoma el turno y explica la analogía del “limón seco”.
179. M: pero cuando tú hablas con los compañeros ellos no:: yo no tengo tiempo de estar revisando todo eso\ no\{(AC) yo me voy a lo concreto\ que me hagan tablas cuadros si ellos interpretan o no interpretan\} eso no es asunto mío\ ellos en algún momento lo necesitarán/ y verán qué hacen	Margarita toma el turno de palabra y mediante el conector “pero” cita a sus colegas docentes sobre el asunto debatido. Su argumento es la falta de tiempo para revisar todo. También asumen que no es parte de su responsabilidad enseñar a los estudiantes a ser competentes en el uso del lenguaje.
180. P: [y:: tú dices una cosa]	Pedro se dirige a ella y hace un comentario sobre algo que ella ha dicho anteriormente.
181. M: [una vez yo pedí/]	Margarita solapa su discurso con el de Pedro e intenta contar una experiencia.
182. P: muy importante\ que es la parte de la comprensión por parte de cualquier lector ¿por qué? Porque:: sucede/ yo les explico a mis estudiantes/ mi crítica a veces es hasta digamos/ no sé se me ocurre el adjetivo de comprensiva\ porque yo les digo/ bueno yo agarro tu libro/ y si me gano un dolor de cabeza/ yo entiendo lo que tú estás diciendo\ yo entiendo qué {(DC) se te ocurrió:: a ti tratar de decir\}/ pero eso no está aquí\ es porque [yo te entiendo\]	Pedro sigue con su turno de palabra y continúa su comentario para destacar algo dicho por Margarita sobre la comprensión. Emplea la autopregunta y se responde analizando cómo observa él que es el tipo de críticas que hace a sus estudiantes cuando lee sus informes: “comprensiva”. Reproduce lo que les dice a sus estudiantes. Se refiere con la hipérbole “dolor de cabeza” al esfuerzo que supone leer sus escritos para poder comprender lo que quisieron transmitir (lograr la coherencia).
183. I: [eso tiene una] explicación\	Isabel encabalgando su discurso con el de Pedro anuncia un comentario sobre el fenómeno lingüístico expuesto.
184. P: ¿sí?	Pedro toma el turno y le pide a Isabel confirmación.
185. I: sí sí\	Isabel asiente enfáticamente.
186. P: [este::] pero yo le presento esto a:: cualquiera que no se imagine en lo más mínimo de qué habla esto / este libro está en chino mandarín\	Pedro retoma el turno de palabra y continúa relatando la experiencia como tutor y lo que comenta con sus estudiantes. Se trata de la continuación de la reflexión metalingüística en la que no sólo habla de él como lector que conoce el trabajo realizado sino también de cualquier otro lector. Este conocimiento es un elemento clave para poder establecer la coherencia de un texto pero en el caso de lectores ajenos al sistema de actividad del autor esta variable no está presente y por lo tanto es mayor la exigencia para este en términos de dosificar la información necesaria y lograr el objetivo comunicativo. En cuanto a las estrategias discursivas,

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
<p>187. I: claro\ no/ te decía que eso tiene una explicación porque claro/ en la comunicación/ no sólo es quien realiza:: elabora el discurso/ sino también está quien lo recibe/ y quien hace un esfuerzo ¿verdad? de acuerdo con sus conocimientos/ con sus conocimientos de todo tipo\ para poder interpretar/ o o dar una interpretación/ un sentido\ a lo que la otra persona está diciendo\ diciendo/ o si hablamos en cuanto al uso de la lengua escrita\ entonces claro ese esfuerzo que tú dices me gano un dolor de cabeza/ y me parece bien curioso esa metáfora\ porque justamente es así\ haces un esfuerzo tal/ que bueno/ le das tú el sentido\ pero esa no es la idea\ quien quiere comunicarse y hacer más efectiva la comunicación [es quien escribe]</p>	<p>observamos que de nuevo emplea las de tipo emotivo: el grado superlativo: “lo más mínimo” y una exageración: la referencia metafórica “chino mandarín”. Se produce una pausa.</p> <p>Isabel toma el turno de palabra, asiente y aporta la explicación sobre el porqué aunque esté mal escrito, él logra entender el informe. En términos muy sencillos explica el concepto de coherencia: se trata de un esfuerzo de interpretación del lector.</p>
<p>188. P: [exacto]</p>	<p>Pedro solapando su discurso con el de Isabel, asiente y valida su explicación.</p>
<p>189. I: ¿no?</p>	<p>Isabel toma el turno para hacer una comprobación sobre su explicación.</p>
<p>190. M: incluso a veces salen mal en los exámenes por no saber leer</p>	<p>Margarita toma el turno de palabra y agrega un comentario sobre la relación entre el éxito en los exámenes y saber leer.</p>
<p>191. H: eso es verdad</p>	<p>Homero toma el turno de palabra y confirma lo dicho por Margarita. Esto fue un argumento propuesto por Homero anteriormente.</p>
<p>192. M: no saben leer\  {(AC) a veces también no sabemos redactar pero muchas veces es también porque ellos no saben leer\} entonces yo les digo a ellos vamos a leer todo primero\ si no entienden lo volvemos a leer\ utilizo eso que tú dices/ a lo mejor no es nada más la lectura sino no tiene sentido por el oído vamos a leerlo [en voz alta]</p>	<p>Margarita retoma su turno y repite el enunciado “no saben leer”. Después de una pausa, sigue ampliando la idea; primero, con una reserva en la que usa la primera persona del plural y se incluye en el problema. Con esta reserva complementa la predicación sobre el concepto de coherencia, un proceso dialéctico en el que tanto autor como lector participan para lograr el éxito de la comunicación. Hay que notar que en este caso Margarita suaviza la falla que atribuye a los profesores mediante el adverbio de tiempo “a veces”. En el mismo enunciado mediante el conector de oposición “pero” Margarita insiste en la idea inicial sobre la competencia lectora de los estudiantes y pasa a referir lo que ella pone en práctica para contribuir a solucionar este problema. Margarita hace referencia a un planteamiento anterior de Homero: la utilidad de leer en voz alta (escuchar) para facilitar la comprensión.</p>



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
193. H: [eso es verdad\]	Homero encabalgando su discurso con el de Margarita confirma lo dicho por ella.
194. M: para que se conecten\	Margarita termina su comentario anterior con la metáfora “conectarse” para referirse resultado esperado: la comprensión de las instrucciones del examen.
195. P: pero con la lectura y el uso de la información/ es tan curioso/ yo últimamente estoy usando un recurso nuevo que es la nueva plataforma de aula virtual/ la Moodle\	Pedro toma el turno de palabra y continúa sobre el tema de la lectura e inicia un comentario sobre el uso que hace del Moodle.
196. I:  mhm	Isabel asiente.
197. P: ¿por qué? Porque siempre he tenido problemas entre que tú le das un enunciado/ y los pones a trabajar/ en mi caso en el simulador de procesos en la computadora\ entonces/ el papel está allí\ ellos están trabajando en la computadora/ y de repente bajan la mirada y buscan dos o tres cosas\ ¿no? entonces yo he optado por armarles en la pantalla en una parte el programa especializado de mi materia y aquí en una columna el enunciado que se abren como una ventanita [con power point\]	Pedro sigue con su explicación. Parte de un problema particular: al leer los estudiantes seleccionan en el papel de trabajo cierta información y fallan en la realización de la tarea. Con el Moodle, Pedro guía la lectura mediante consignas que aparecen en la pantalla. Pedro, al igual que Margarita en el turno anterior, comparte cómo asume la responsabilidad de guiar a sus estudiantes en la lectura. Se trata de algún modo de fijar posición sobre la idea de la responsabilidad de los profesores de alfabetizar en la universidad. También es relevante la relación entre uso de tecnología y la labor didáctica.
198. M: [una ventana emergente\ exacto]	Margarita encabalga su discurso con el de Pedro y le sugiere una palabra técnica para la aplicación que él ha mencionado.
199. P:  este  y me pongo con ellos hasta que agarro no leen el ejercicio/ antes de empezar\ se los leo yo\ a ver si hace algún efecto ¿no? bueno entonces empiezan\ y pasa una y me dice bueno el elemento número tres/ ella me lo tiene que colocar en el simulador\ {(AC) pero el elemento tres tiene tres punto a tres punto b tres punto c\ lo que pasa es que para llegar al tres b y tres c/} tienes que leer el párrafo completo\ se leen la primera línea\ okey ya puse el tres a\ hicieron el ejercicio mal ¿por qué? Porque no leyeron las instrucciones directas no tenían que ni si quiera razonar pensar utilizar sus capacidades/ nada\ no\ no leyeron la instrucción\	Pedro titubea y continúa explicando un caso en que lee el ejercicio con sus estudiantes y las instrucciones están a la mano (Moodle), pero ellos igualmente cometen errores. Repite dos veces que no leyeron la o las instrucciones. En otras palabras, él como docente sí asume su responsabilidad de leer con sus estudiantes las instrucciones pero esto no es suficiente y los resultados son los mismos. El comentario de Pedro en principio pareciera funcionar como una alternativa del punto de vista de Margarita, pero, en definitiva, Pedro señala que son los estudiantes el foco del problema porque “no leen”. De esta manera, se alinea con lo propuesto por Margarita anteriormente. De nuevo emplea frases con sentido hiperbólico: la conjunción copulativa negativa “ni siquiera” y el sustantivo “nada”.

### Síntesis interpretativa

El núcleo de la actividad discursiva en esta secuencia es la discusión en torno a ¿qué significa escribir en la universidad? De nuevo es Isabel quien marca las pautas de la interacción sobre qué, cómo y por qué discutirán.

En esta secuencia su conducta discursiva es en gran medida la misma que en el primer bloque, caracterizada por la cooperación mediante fórmulas para evitar la confrontación. También vuelve a emplear las preguntas focalizadas y de comprobación para profundizar en los datos necesarios para interpretar los puntos de vista de los participantes. Además, es notorio que Isabel retome los enunciados de las secuencias anteriores para construir su discurso, como por ejemplo con Homero al inicio de la sesión. Con esto refuerza positivamente su valoración de las propuestas de los participantes para continuar con su objetivo de favorecer el diálogo constructivo. Por otra parte, ella comienza a asumir su rol de interventora. Por ejemplo, en términos muy sencillos explica el concepto de coherencia a partir de una intervención de Pedro.

En esta secuencia, Pedro es uno de los protagonistas. Es relevante que comience su intervención con el enunciado: “porque escribir en la universidad por supuesto en primer lugar (...) lo gana todo lo que son los informes de pasantías/ los informes de los trabajos de grado”. Al igual que Margarita y Homero en las secuencias iniciales, el punto de partida es la referencia a un género discursivo académico de final de la carrera. Margarita comenzó su presentación haciendo alusión a los trabajos de grado de los estudiantes; y Homero, a su trabajo de maestría. Podría decirse que tanto Pedro como sus colegas están conscientes de que un particular género discursivo funciona como medio para el cumplimiento del objeto de la actividad académica.

Pedro plantea un punto crítico sobre la producción del informe de pasantías: el desconocimiento de la superestructura textual del informe. Es destacable el elemento enunciativo. Para expresar este problema emplea diversas estrategias discursivas de afectividad, como: la ironía, la metáfora, la exageración y el énfasis en la entonación. Todo ello denota un estado de insatisfacción y rechazo sobre cómo se comportan tanto los estudiantes como los profesores. En concreto, Pedro encuentra que la producción de los informe resulta inadecuada porque ninguno asume ni lleva a la práctica las normas de presentación estipuladas por la USB. De hecho, esto afecta su trabajo cuando le corresponde ser jurado porque se ve obligado a tratar de entender “el contenido” aunque el texto esté mal escrito. En cambio, como tutor, asume la tarea como una oportunidad para enseñanza y aprendizaje del referido género. En el primer caso, se centra en el aspecto técnico (el contenido); y en el segundo, se responsabiliza por lo académico o lo metodológico (la forma de presentar del escrito). Esta forma de división del trabajo fue abordado anteriormente por Margarita y Homero.

Por otra parte, Pedro agrega a su argumentación otro punto crítico: no sólo se trata de que desconozcan el género “informe de pasantías” sino que también la comunicación es precaria en otro tipo de géneros, como el correo electrónico. Con este comentario Pedro está dando a entender que la comunicación escrita es problemática independientemente del género de que se trate.

Pedro se anticipa a calificar como “ácida” una de las causas de la *mala escritura* cuando Isabel le consulta al respecto. Él asume que esta es producto de la educación recibida por los estudiantes en las etapas previas a la universidad. De su intervención destacan dos cuestiones. Primero, con su conducta discursiva pareciera estar claro que su opinión puede ser cuestionada por Isabel. Y, segundo, focaliza la causa en un aspecto microestructural de la redacción para demostrar las deficiencias de sus estudiantes: el uso inadecuado de la coma. De este modo, refuerza su pensamiento de que la escritura debería ser una habilidad general de los estudiantes adquirida antes de ingresar a la universidad y que esta habilidad supone el dominio de unas reglas universales que permiten escribir cualquier texto de manera correcta y coherente a partir de una normativa.

La participación de Margarita no deriva directamente de las preguntas que guían el debate sino de uno de los planteamientos de Pedro. Ella se disculpa y pide permiso para intervenir cuando Pedro e Isabel dialogan sobre la pregunta: ¿quién enseña a los estudiantes a producir sus informes? Como en otras ocasiones, los interlocutores emplean estrategias de cortesía verbal para garantizar el diálogo constructivo. Con estas fórmulas, Margarita mitiga algún tipo de confrontación con Pedro. Con su intervención ella construye un punto de vista alternativo: el origen de la mala escritura está en la ineficaz enseñanza y aprendizaje en los primeros tramos de la carrera universitaria. Así, la escritura de los estudiantes es un producto o resultado indeseable de la educación obtenida dentro del mismo sistema de actividad usebista. Aunque ambos ubican este comportamiento como heredado, a diferencia de Pedro, ella desplaza la responsabilidad a otros agentes del propio sistema: los profesores de los cursos iniciales (sobre todo) y los estudiantes.

Por otra parte, Margarita con su discurso pone en evidencia un aspecto de la evaluación universitaria. Ella asume la tarea de evaluar de modo formativo, ya que a lo largo del curso les ofrece ayudas para la producción del género discursivo que media la actividad académica, pero la negociación pasa por la nota que es lo más importante para los estudiantes. Con ello hace visible una de las reglas del sistema de actividad educativo: el de certificar saberes. Esto también tiene relación con la división del trabajo: los estudiantes realizan las acciones

necesarias para aprobar y sus profesores valoran estas acciones mediante una calificación. Tal situación es asumida con naturalidad por Margarita, y de hecho, es un elemento que usa para favorecer el aprendizaje.

Otro punto de interés acerca de la actuación de los sujetos del sistema es que sus estudiantes manifiestan asombro por las ayudas que ella les brinda. La incorporación de las voces de los estudiantes permite en este caso verificar que la evaluación de tipo formativo, cuyo objetivo es generar aprendizajes, es de tipo excepcional. Pareciera que tal como son asumidas por los sujetos las reglas del trabajo, no se establece la coherencia con el objeto de la actividad educativa: propiciar el desarrollo de los conocimientos de los aprendices. Según la experiencia que reporta Margarita, estos están solos en la tarea de aprender a escribir en la universidad. Con este enunciado ella se coloca en una situación favorable respecto al debate de la responsabilidad de los sujetos dentro del sistema de actividad usebista, del mismo modo que Pedro en la secuencia anterior. Con ello se refuerza la idea de que este tipo de actuaciones son poco comunes en este contexto.

Un aspecto enunciativo destacable es el uso que hace Margarita del pronombre personal “nosotros”. Mediante este pronombre ella se incluye tanto en el problema: no contribuir con la buena escritura, como en sus negativas consecuencias. Esto resulta contradictorio porque, de acuerdo a su exposición, ella participa activamente en la enseñanza de la escritura. Es posible que al enunciar la causa del problema, el “nosotros” sea una forma de cortesía para evitar nuevamente la confrontación y mostrarse cercana con colectivo al que pertenece. Sin embargo, este uso genera cierto rechazo en Pedro porque él no quiere ser incluido como parte del problema, aunque luego admita que “en la generalidad” esto sucede.

En esta secuencia encontramos elementos que nos permiten hablar tanto de reiteraciones sobre algunos temas, como de algunas coincidencias entre los participantes. Así, es destacable la metáfora “espacio” que emplea Margarita para referirse al vacío sobre los conocimientos básicos de la lengua escrita. Pareciera repetirse la idea de que las piezas deben ocupar un lugar y funcionar correctamente para producir el resultado esperado, como sucede en las líneas de producción de una fábrica para obtener determinados productos. Asimismo, Margarita reitera la idea del “divorcio” entre la “parte escrita” y lo técnico como un punto problemático. En su discurso ella introduce los argumentos de sus colegas sobre las convenciones propias del campo de la ingeniería y las consecuencias para la formación lingüística universitaria. Como al inicio de esta sesión, aparece la referencia en la que ella funciona como mediadora entre los dos sistemas de actividad: el ingenieril y el educativo. En este

caso, Pedro la apoya sintetizando esta problemática mediante la analogía “es como exprimir limón seco” con la que ilustra la falta de sentido de este tipo de fragmentación. Por su parte, Pedro retoma la idea de Margarita sobre el tema de la comunicabilidad de lo escrito. Es decir, producir un informe para que cualquier lector entienda. Con esto Pedro se está refiriendo al punto crítico sobre la distancia entre el discurso técnico y la necesidad de que la escritura sea comprensible. En su planteamiento hay un aspecto contradictorio porque si se trata de un género especializado difícilmente puede esperarse que se entendido por cualquier persona, sin embargo esta es una de sus aspiraciones.

Sobre el tema de la lectura como asunto problemático, Margarita señala categóricamente que sus estudiantes “no saben leer”. La relación entre comprensión lectora y escritura ya había sido planteada por Homero. Margarita, basada en su experiencia docente, complementa esta predicación dando matices sobre el proceso lector: en el éxito de la comunicación escrita participan tanto autor como lector. Es decir, tanto los profesores como estudiantes están involucrados. En este punto, Pedro es más radical. Mediante una experiencia de aula achaca toda la responsabilidad a los estudiantes: aunque les ofrezca todas las ayudas necesarias para realizar una correcta lectura, igualmente fracasan.

#### 4.2.2 Secuencia 7: el caso de Homero

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ SUCEDIENDO DISCURSIVAMENTE?
200. I: bien\ bueno\ Homero y Julieta/ que que:: de todo este conjunto de preguntas/ por ejemplo\ esta última/ no sé si se han referido [a ella]/	Isabel toma el turno y anima a quienes faltan por participar.
201. M: [m::]	Margarita solapando su turno con el de Isabel, duda.
202. I: creo que no\ ustedes\ ¿cómo aprendí a escribir? Yo sé Homero que tú dijiste/ que tú mismo/ dijiste que tienes algunas fallas y que está pasando digamos en la [elaboración de tu:]	Isabel selecciona una de las preguntas y la relaciona la con la autoevaluación realizada anteriormente por Homero; el comentario funciona como mecanismo de heteroselección.
203. H: yo tengo ya un artículo] ya en elaboración\	Homero responde y luego se corrige.
204. I:  aja	Isabel asiente.
205. H: ¿qué sucede?\	Homero mediante una autopregunta organiza su respuesta.
206. I: ¿cómo aprendiste? porque sí han sido	Isabel toma el turno de palabra para hacer a Homero una

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ SUCEDIENDO DISCURSIVAMENTE?
aprobados/ y están publicados\	pregunta de focalizada.
207. H: no\ está a punto de publicarse\ pero/ ¿qué sucedió?	Homero toma el turno y responde. Emplea la autopregunta.
208. I:  aja	Isabel asiente.
209. H: yo tengo mi tutora que me los lee:/ porque específicamente se los doy a ella\ y me dice {(DC) Home::ro tienes <u>tremendas debilidades</u> en cuanto a la investigación}\ tienes sí tienes investigación/ te falta investigación/ debes colocar citas/ no es nada más escribir por escribir\ y te hace falta el resultado final\ o sea ya:: es feedback automático\ claro\ yo lo hice con <u>presión</u> y traté de hacerlo\  e: \ el segundo me quedó mejor que el primero\ pero el primero es má::s/ tiene más cosas que argumentar/ entonces ella solamente me dijo eso\ {(DC) vuelvo a leer el artículo} ((denotando cansancio por la tarea de volver a leer))\ y empiezo yo a ver los párrafos\ y empiezo yo a ver los párrafos\ a encontrar/ con razón con razón con razón (risas) ya empiezo como a somatizar lo que yo mismo también genero y es muy complicado porque tú vienes de malos profesores de redacción\ solamente {(AC) escribimos escribimos escribimos escribimos} pero no con calidad\ [entonces/]	Homero retoma el turno y da detalles del proceso de corrección de su tutora. Emplea el énfasis en el sintagma nominal “tremendas debilidades”. Sus fallas están focalizadas en acciones de la tarea del investigador: la citación y el resultado. Reitera la imagen del “feedback automático” que le permite monitorear su propio proceso de escritura. Ante la constatación de sus fallas, Homero se justifica: trabajó “con presión”. Reconoce que el segundo artículo le quedó mejor que el primero y establece cuál fue la diferencia entre ambos. Sigue describiendo su proceso de composición escrita: hace referencia con cierto tono hastío a la labor de revisión por cuenta propia de su artículo y así reconoce por sí mismo las fallas. En este punto, Homero repite la frase “con razón” y se ríe aceptando su condición deficitaria en la escritura. Este proceso es descrito con la metáfora “somatizar”. Como justificación por este resultado Homero señala la causa del problema: “tú vienes de malos profesores de redacción”. De ellos ha heredado el procedimiento de “escribir y escribir” y el resultado es defectuoso.
210. I: [ aja  escribimos] [escribimos]	Isabel encabalgando su discurso con el de Homero.
211. H: [por lo menos en cuanto] [al pregrado]	Homero encabalga su discurso con el de Isabel e intenta seguir su comentario.
212. I: [pero ¿qué escribes?]	Isabel solapa su intervención con la de Homero y le hace pregunta de manera focalizada sobre el producto de su escritura.
213. H: en pregrado siempre las formaciones económicas son de mucho argumento\ y siempre tomas puntos de referencia de las de [algunos autores/]	Homero toma el turno de palabra y responde. No señala concretamente un género discursivo específico sino que explica que en su área lo importante es la argumentación (modo de organizar el discurso) y más concretamente señala la citación (estrategia discursiva).
214. I: [claro\]	Isabel solapando su discurso, asiente.
215. H: de las cosas claves\ pero más es tu interés en argumentar para que el profesor a lo mejor quizá pueda decirte que tu argumento está bien hecho pero no con calidad\ {(AC) o sea que encuentras	Homero justifica su respuesta: lo importante es argumentar para intentar obtener la aprobación del profesor. Sigue sin precisar exactamente en qué consistía la producción escrita. También es destacable la referencia al objetivo de la tarea que describe mediante un rodeo de

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ SUCEDIENDO DISCURSIVAMENTE?
<p>quizás las fallas que ellos observan\} quizás a lo mejor lees/ o escribes/ pero no sabes lo que estás escribiendo\ y eso me pasa a mí también\ escribo escribo y escribo/ pero empiezo a ver las fallas/ pero por párrafos\ así voy haciendo\ eso me pasó en la universidad y claro aquí ya me está pasando mucho menos/ porque estoy ya como concentrándome en la cuestión\ y como yo sé que son artículos que van a leerlos:::/</p>	<p>palabras: “para que el profesor a lo mejor quizá pueda decirte que tu argumento está bien hecho”. Con este enunciado indica duda o posibilidad y se está refiriendo a aspectos del sistema de actividad educativo. Homero mediante el conector de oposición “pero” reitera un punto crítico: la falta de calidad. En este caso se puede aprobar aun sin la calidad. De nuevo emplea el conector “pero” para señalar que actualmente logra detectar los errores, y nuevamente emplea mismo enlace para señalar el cómo lo hace: “por párrafos”. También Homero observa que en su proceso ha habido una mejoría. La causa de este progreso está en que ahora se <i>concentra</i> en su problema. Y esta actitud está relacionada a las condiciones actuales de producción escrita como profesional: Homero sabe que sus textos van a ser arbitrados.</p>
<p>216. M: [m::  eso te iba a preguntar/ que si ¿ya has pasado [por arbitraje?]</p>	<p>Margarita tomar el turno de palabra, titubea y le hace a Homero una pregunta de manera focalizada.</p>
<p>217. H: [ahí todavía no]</p>	<p>Homero solapando su discurso con el de Margarita contesta negativamente.</p>
<p>(texto ininteligible)((se solapan risas y voces))</p>	<p>De nuevo, ante una intervención de Homero surge la reacción espontánea de los demás participantes.</p>
<p>218. H: [o sea] (risas de los otros) estoy tratado de evitarme esa cuestión/ {(AC) y tengo que irme a otros docentes quizás tanto el área metodológica como en el área económica}\ o sea ya:: de ambas partes\ y que las dos cosas juntas pues dan una buena simbiosis\</p>	<p>Homero retoma el turno de palabra y se ríe, seguramente para aliviar también la tensión del momento. Sugiere con su comentario que desea evitar el arbitraje. Es relevante que como solución Homero piense que debe contar con asesores del área metodológica y de su área de especialidad. Nuevamente observamos la segmentación del conocimiento en el proceso de composición de un género particular, pero en este caso Homero matiza esta condición de trabajo mediante la metáfora “simbiosis”.</p>
<p>219. I: o sea digamos que tú:: bueno/ o sea\ y resumiendo lo que dices/valorarías las ayudas/ que te ofrecen estos otros expertos\ ¿no?</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra, hace una síntesis y una pregunta de comprobación a Homero.</p>
<p>220. H: <u>claro</u> [por qué encerrarme]</p>	<p>Homero responde validando la propuesta de Isabel.</p>
<p>221. I: [si ¿no?] [por qué]</p>	<p>Isabel encabalga su discurso con el de Homero y parafrasea su respuesta</p>
<p>222. H: [sí]</p>	<p>Homero encabalga su discurso y asiente.</p>
<p>223. I: el segundo ¿te quedó mejor que el primero?</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra y hace otra pregunta de comprobación a Homero sobre su proceso de composición escrita.</p>
<p>224. H: claro que sí\ porque una ponencia la desarrollé perfectamente\ y ahí empecé ¿no? quizás/ a ver cómo era la cuestión cómo eran las ponencias\ porque era la primera incluso\ y sabía lo que era\ ya el</p>	<p>Homero responde asintiendo enfáticamente. Se refiere a un género discursivo propio del ámbito del investigador académico: la ponencia. Este género es próximo al artículo de investigación y según su experiencia le fue útil para avanzar en su proceso de composición de textos</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ SUCEDIENDO DISCURSIVAMENTE?
<p>primero no porque era más documental\ el segundo era del diario vivir\ {(AC) era una discusión de XXX y XXX ((da detalles sobre el tema)) y de los problemas que han tenido} y hay materia:: como usted no tiene idea/</p> <p>225. I: claro\</p> <p>226. H: material bibliográfico/ material documental/ YouTube\ están un montón de cosas y la escritura se me hizo perfecta/ pero con el primero no\ con el primero tenía que ver con informaciones de puertos desde que crearon los XXX ((menciona un gentilicio)) hasta hoy en día y ya pues ya me fui concentrando pero no quiero pasar por el arbitraje que me diga {(F)  eje:  (da una palmada) devuélvete (risas)</p> <p>(texto ininteligible)((se solapan risas y voces))</p>	<p>escritos. Al final de su intervención introduce la valoración positiva sobre la disponibilidad de las fuentes de consulta para su investigación.</p> <p>Isabel toma el turno de palabra y asiente.</p> <p>Homero continúa su comentario sobre la abundancia de información disponible y en diversos formatos para su segundo artículo. Tales condiciones resultan para Homero favorables y en este caso la escritura es valorada con el adjetivo “perfecta”. Mediante el conector de oposición “pero” Homero concluye su intervención insistiendo en que no quiere pasar por arbitraje y ser rechazado. En este punto ríe seguramente para liberar la tensión que genera confesar que no está dispuesto todavía a ser evaluado por otros sujetos del sistema, sujetos de un estatus similar a los del público que le escucha.</p> <p>Se producen risas y comentarios al unísono con la función probablemente de liberar la tensión que supone lo dicho por Homero.</p>

### Síntesis interpretativa

En esta secuencia Isabel se focaliza en la pregunta: ¿cómo aprendí a escribir? y la conecta con el tema de las fallas de Homero en su producción escrita. De esta manera, le cede el turno de palabra sobre un punto que es problemático. Él responde reiterando cuál su estatus como escritor en la actualidad. Como en la secuencia de presentación, lo hace a través de la voz de su tutora mediante tres enunciados. El primero señala de manera global la gravedad del problema: “tienes tremendas debilidades”. Los otros dos son más específicos; uno se focaliza en la causa: “no es nada más escribir por escribir”; el otro apunta a lo que falta por lograr: “te hace falta el resultado final”. En este último punto, se refiere al objetivo de cualquier investigación científica, esto es, ofrecer a un lector experto (como su tutora) la(s) respuesta(s) a una(s) pregunta(s) para generar conocimiento en un área determinada. Este “feedback automático” (como Homero lo define) es un punto de tensión máxima, ya que su conducta discursiva está muy lejos de lo que se espera en la producción académica y, por lo tanto, le plantea un importante reto de desarrollo profesional.

Un aspecto enunciativo apreciable es la imagen metafórica que Homero emplea para expresar su sufrimiento en el proceso de convertirse en escritor académico: “ya empiezo como a somatizar”. Se trata de un recurso



semejante a la analogía del “dolor de cabeza” que empleó Pedro anteriormente para referirse al efecto que le produce leer los informes de sus estudiantes. En ambos casos la mala escritura se describe metafóricamente como un resultado que genera dolor físico. Es decir, en términos afectivos se refieren a algo que cuesta soportar porque es molesto o aflictivo.

Por otra parte, al evaluar su proceso de iniciación a la escritura académica, Homero se justifica y valora su propio esfuerzo: “yo lo hice con presión”, “traté de hacerlo” y “el segundo me quedó mejor que el primero”. En definitiva, asistimos a la descripción del caso de un profesor-investigador novel que se encuentra en el proceso de desarrollar un tipo de escritura necesaria para poder participar como miembro de una comunidad especializada. De esta manera, el paralelismo con el colectivo de los estudiantes es evidente. También podría considerarse que el perfil que Homero presenta es inesperado porque ha decidido participar en una actividad formativa con fines profesionales distintos a las necesidades educativas que plantea, ya que el taller propone como meta ofrecer ayudas para que los profesores incorporen el ideario de la alfabetización académica en sus clases y en sus evaluaciones.

El paralelismo con el caso de los estudiantes vuelve a constatarse cuando Homero expone la causa de su problema: “los malos profesores de redacción”. La diferencia con Pedro y Margarita es que en esta oportunidad se trata de una herencia generada por el trabajo de unos docentes especialistas en formación lingüística. Otra similitud corresponde a la función que cumple escritura en la evaluación universitaria y las distorsiones que genera en el logro de las metas de la actividad académica. En su discurso, Homero señala que lo importante cuando era estudiante de pregrado era argumentar “para que el profesor a lo mejor quizá pueda decirte que tu argumento está bien hecho”. Homero ubica el objeto de su actividad académica de su etapa como estudiante en una zona totalmente subjetiva y desconocida sobre la que no hay diálogo o negociación. En esta zona, la lengua escrita funciona solamente como un contenedor de lo que el profesor espera que conozca. En su caso, este problema acumulado impacta negativamente en su rol de profesor-investigador de la USB. En síntesis, cuando era estudiante universitario la mala calidad de su escritura era invisible porque las reglas de evaluación y los sujetos del sistema lo permitían, pero actualmente el dominio de la escritura, reificado en los géneros escritos académicos, se convierte en un requisito para poder permanecer y tener futuro como trabajador del sistema uesebista. Así, los géneros escritos académicos como el trabajo de maestría, artículo de investigación y ponencia

en eventos científicos pasan a tener otro estatus para Homero en este nuevo sistema de actividad, son herramientas que necesita dominar para participar activamente en su comunidad de discurso.

#### 4.2.3 Secuencia 8: Isabel como sujeto del sistema de actividad useebista

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>227. I: y:: bueno/ ¿nos faltó alguna digamos por abarcar? Yo creo que no:: a ver/  m::  por ejemplo/  aja </p> <p>(texto ininteligible)((se solapan diversas voces))</p> <p>228. I: por ejemplo\ aquí tienen una especialista en el Departamento de Lengua y Literatura\ les cuento cuál es el trabajo que hacemos\ porque/ ¿yo no sé si ustedes saben exactamente qué hacemos nosotros el Departamento de Lengua y Literatura? por eso/ les decía que este taller es muy valioso porque es realmente eso un ejercicio de/ cruce de fronteras en que estamos aquí casi que <u>compartiendo</u>/ casi que por primera vez\ lo que hace cada uno\ ¿no? Entonces nuestros cursos en el ciclo básico son tres Lenguajes\ uno dos y tres\ y en estos cursos/ son cursos de alfabetización académica\ pero/ y ya vamos a ver en qué consiste esto\ pero digamos que/  m::  iba a decir simplemente pero no es tan simplemente/ digamos que es una tarea muy compleja\ se trata de enseñar a los estudiantes que ingresan a la universidad/ enseñarlos a leer y a escribir/ los textos que en la universidad son distintos a los que <u>ellos</u> habían conocido anteriormente\ es decir\ se trata de una habilidades intelectuales mucho más complejas que las que las ellos tenían ¿verdad? en en sus etapas anteriores/ en bachillerato o la secundaria la educación básica/ como se llama ahora\ y entonces  e::  la idea es trabajar una serie de géneros escritos como/ esque::ma/ resumen/ comentario explicativo/ comentario crítico y ensayo\ estos géneros que he mencionado/ es lo que nosotros nos encargamos/ a lo largo del año/ de enseñar a los estudiantes\ ahora bien\ esto es lo que plantean los programas\ pero/ hay que ver que en el Departamento de Lengua y Literatura /el personal es muy variado/ gran parte de este personal pertenece al área de literatura y de los estudios culturales/ no pertenece al área de lengua\ esto no quiere decir que no sean</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra y pasa revista al guion de preguntas para seguir la discusión.</p> <p>Isabel retoma el turno de palabra y participa como uno más del grupo haciendo comentarios sobre su condición de profesora del Departamento de Lengua y Literatura. Usa la autopregunta y su intervención tiene como objetivo destacar la oportunidad que significa el taller para realizar el “cruce fronteras” entre algunas de las instancias académicas representadas en esta situación por los participantes con la finalidad de suscitar el diálogo sobre el tema de la escritura. Pero Isabel no sólo explica en detalle los programas que son responsabilidad de su departamento sino también un punto crítico sobre quiénes enseñan tales programas.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>lectores o escritores expertos/ ¡no! por supuesto que lo son en su área y tienen unas habilidades particulares para procesar y producir análisis de textos literarios pero no necesariamente exacto son profesores de lengua hay tal variedad además que en mi Departamento por supuesto los estudios digamos de maestría y doctorado sí son en el área de lengua y literatura pero en pregrado increíblemente nosotros tenemos en nuestro Departamento urbanistas físicos sociólogos historiadores licenciados en letras bueno [sería más natural]</p> <p>229. H: [cualquier disciplina]</p> <p>230. I: sí es increíble entonces claro esta variedad ¿no? de profesores que acompañan a los estudiantes que ingresan claro que tenemos un contrato que es el programa pero esta variedad igual marca diferencias por supuesto a la hora de abordar los programas bueno esto lo digo porque muchas veces se piensa y claro yo sé que ustedes dirán bueno cómo decirle esto a una profesora de lengua pero muchas veces se piensa que es tarea del profesor de lengua y que:: allí se quedó o que es tarea de los profesores de lengua de la etapa básica o secundaria ¿no? Esto es algo que que mucha gente piensa no sé qué que opinan ustedes/   </p>	<p>Homero solapa su discurso con el de Isabel para hacer una síntesis mediante una frase.</p> <p>Isabel asiente y sigue elaborando su comentario sobre el punto crítico de la diversidad de profesionales en su departamento y en consecuencia la variedad de enfoques para la enseñanza. Isabel aunque insiste conocer la opinión de los participantes su planteamiento, está consciente que es difícil para los participantes opinar sobre lo que ella ha planteado y lo dice explícitamente.</p>

### Síntesis interpretativa

En esta secuencia fundamentalmente monológica, Isabel asume una perspectiva inusual al responder, como si fuera una de los participantes, a la pregunta del guion del debate: “¿quiénes son los responsables de enseñar a leer y a escribir en la universidad?, ¿los especialistas?, ¿los profesores del Departamento de Lengua y Literatura?”. Para justificar este tipo de intervención emplea nuevamente como argumento el concepto de “cruce de fronteras” para reforzar el valor del diálogo constructivo en un ambiente de diversidad cultural académica. Con su intervención quiere lograr que los participantes profundicen en la reflexión sobre problema de la escritura en el ámbito de la USB, y para ello describe cuál es el perfil lingüístico de los estudiantes que ingresan y cómo es el trabajo en los cursos iniciales de Lenguaje. Su argumentación está basada en los principios de la alfabetización académica.

Uno de los puntos críticos que Isabel plantea es que la diversidad de perfiles profesionales de los profesores de su Departamento impacta en la formación lingüística que reciben en el primer año de carrera. Este análisis podría servirle para acercarse a los participantes, ya que es crítica respecto a la labor de su Departamento en el sistema de actividad usebista. De este modo, Isabel aporta nuevos elementos a la descripción del problema para poder explicarlo y buscar soluciones. Ahora bien, aunque estos elementos incorporan un nuevo significado, ya que consideran a los sujetos de actividad y sus propias historias, se trata de un asunto que forma parte de sus preocupaciones por la investigación en didáctica de la lengua en el ámbito universitario. Es decir, es un tema que interesa a Isabel pero no necesariamente a los participantes. Esto se evidencia claramente en esta secuencia. En el cierre de su intervención, cuando Isabel retoma su rol en la gestión de la actividad y pide a los participantes que fijen posición sobre la idea “que mucha gente piensa” de que enseñar la lengua es solo tarea del profesor de lengua, no obtiene ninguna respuesta. Sobre este resultado hay que tomar en cuenta que Isabel está cuestionando un pensamiento que en gran medida tienen sus participantes de acuerdo con lo que han expresado durante la sesión, de manera que el siguiente paso sería pasar a la confrontación que es lo justamente han tratado todos de evitar hasta el momento.

#### 4.2.4 Secuencia 9: sobre los sujetos y objetos del sistema de actividad usebista

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>231. M:  e::  yo pienso que es enamora::r/ más allá de que nosotros le digamos a los estudiantes que las cosas se deben hacer así/ de que nosotros enseñamos a un estudiante y quizás esa es la idea en el aula que nosotros tenemos un estudiante es [pasivo]</p>	<p>Margarita toma el turno de palabra, titubea y pasa a introducir un nuevo argumento de causa. Emplea para ello una metáfora: “enamorar”, y ofrece su visión de cómo se debería enseñar a los estudiantes aunque pareciera no referirse a la escritura. Este argumento ofrece una mirada alternativa del problema que involucra la responsabilidad de los sujetos del sistema así como el objeto de la actividad.</p>
<p>232. I: [¿pasivo?]</p>	<p>Isabel solapando su discurso con el de Margarita repite en tono interrogativo (pregunta de comprobación) la palabra dicha por ella.</p>
<p>233. M: sí\ sí\ pasivo\ o sea el estudiante viene dispuesto a que nosotros le abramos el horizonte\ cuando tú les dices el horizonte lo tienes que abrir tú\ yo te digo cuál son algunas tendencias que puedes hacer/ es difícil\ por ejemplo\ yo aprendí a hacer ensayo aprendí a leer y a escribir/ que es lo que tú estabas comentando\ porque me senté a escribir y me di cuenta de que necesitaba comunicarme/ y a veces no lo sabía hacer de</p>	<p>Margarita responde asintiendo enfáticamente y profundiza sobre el tema. Detalla cuál debería ser el objeto de la actividad educativa para superar la actitud pasiva del estudiante: “abrirse el horizonte” con la ayuda del profesor. Todo ello es calificado por Margarita con el adverbio “difícil” y lo ejemplifica con su experiencia de cómo aprendió a leer y a escribir. Este modo de proceder lo describe mediante la metáfora de “darse golpes hasta que se pueda llegar”. Se trata de reiteración de que el aprendizaje no es una</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>manera efectiva\ entonces me fui a buscar un libro/ que me permitiera aprender cómo leer\ pero no todos tomamos esa decisión\ otros tomamos la decisión de seguir dándonos golpes hasta tanto se pueda llegar\ {(AC) y posteriormente cuando pasa un proceso como tutor de mis estudiantes}/ empiezo entender también cómo enriquecer ese vocabulario para que pueda ser entendido por <u>muchas</u> vertientes\ porque yo tengo {(AC) una persona que puede ser metodólogo/ tengo una persona técnica/ tengo una persona de la empresa/ que simple y llanamente le interesa el resultado\} no le interesa/ el antes\ sino/ la propuesta o la solución que le están dando\ {(AC) y tiene que manejarlo en un lenguaje que sea entendido por el supervisor hasta el gerente de la empresa\} entonces bajo ese esquema/ aprendí\   ¿qué es responsabilidad? yo creo que eso viene de::sde el hogar\ si a mí me enseñan la cultura de lectura/ si yo enriquezco <u>mi</u> cerebro con palabras/ yo puedo producir escrito\ pero si yo no leo/ {(AC) no puedo producir más de lo que leo\} porque mi mi capacidad/ es que como la computadora/ tú no le puedes pedir más registros de los que le has dado\ entonces tienen que leer\ {(AC) yo les digo a mis estudiantes} aunque sea lean la prensa una vez a la semana\ aunque sea lean cualquier revista que tengan que ver\ y en algunas clases me tomo la molestia de traer artículos para la lectura y la discusión\ y que ellos empiecen a internalizar ese proceso de lectura\ hagan el ejercicio de vez en cuando\ si no trascendemos la barrera de la lectura/ no podemos hacer la escritura\ </p>	<p>tarea sencilla. Asimismo, Margarita vuelve a referirse al tema del vocabulario para adaptarlo al destinatario del discurso que emitimos, en su ejemplo se trata de la escritura profesional. Para cerrar su intervención señala que es una cuestión de responsabilidad y la cultura escrita debió ser aprendida en el entorno familiar. Emplea la metáfora que equipara la capacidad humana de producir con la del ordenador. Por último, como en otras oportunidades, Margarita culmina con una sentencia que funciona como síntesis de su propuesta: “si no trascendemos la barrera de la lectura no podemos hacer la escritura”.</p>
<p>234.I: bueno/ ¿alguno quiere [decir algo?]</p>	<p>Isabel retoma el turno de palabra para gestionar la actividad del debate invitando a los otros a participar.</p>
<p>235.P: [sí, bueno] yo pienso que definitivamente la diferencia/  este::  entre qué elementos o qué competencias son adjudicables a cada etapa de la educación\ ya sea del hogar/ de la básica/ del primer año o de la carrera/ porque por lo menos a mí me gustaría agarrar a una persona de las que me está escribiendo el informe/ y decirle/ mira\ {(DC) la [e::] introducción se hace así::/ la metodología/ su estructura su flujo debe ser así\} pero no tener que lidiar con/ es...-   dónde debería terminar el discurso acerca de una idea en un párrafo\ ¿por qué tienes que tienes que utilizar cuatro y cinco y seis y</p>	<p>Pedro solapa su discurso con el de Isabel, asiente y titubea para tomar el turno de palabra. Pedro propone que debería diferenciarse qué competencias lingüísticas corresponden a cada etapa. Emplea la primera persona del singular para expresar cuál le “gustaría” que fuera su rol. Es decir, habla de lo que idealmente él espera de sus estudiantes. Pedro enumera los contenidos declarativos y procedimentales de lo que él está dispuesto a enseñar a sus estudiantes: los aspectos de la superestructura textual de un informe (introducción, metodología, etc.). También en esta lista excluye aspectos que considera pre-requisitos de la actuación de sus estudiantes como: la noción de párrafo, oraciones, ortografía y semántica. Mediante la metáfora</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>ocho párrafos acerca de un mismo elemento de un discurso? porque entonces estás utilizando mal <u>los elementos</u>/ y de y de paso\ estás cansando al lector\ ¿sí? porque la idea es que tú ¿sí? una cantidad de cosas que yo creo que/ ya no deberían ser mías\ mi tarea es decir/ mira\ la discusión de resultados/ debe seguir este curso\ tú deberías primero decirle cortico de qué vas a habla:::r/ después empezar a hablar tópico por tópico/ y cuando vayas a pasar de uno a otro/ no saltes\ di/ bueno esto está cerrado\ y el siguiente tópico va ser este por tal razón\ cosas de flujo de información ya en sentido técnico para poder ser bien presentadas\ pero ahora tener que lidiar con párrafo/ oraciones/ comas/ puntos /ortografía/  e::  semántica/   creo que ya esa esa competencia debería venir de más atrás\</p>	<p>coloquializada “lidiar” expresa su resistencia a enseñar los conocimientos que según debieron ser aprendidos.</p>

### Síntesis interpretativa

Los protagonistas de esta secuencia son Margarita y Pedro. Es importante señalar que sus intervenciones derivan del planteamiento de Isabel en la secuencia anterior cuando consultó a los participantes sobre la percepción comúnmente aceptada de que los profesores de lengua son los responsables de lograr el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes. Se trata de un tema que tiene relación con lo aportado hasta los momentos por los participantes: en el sistema de actividad educativo unos sujetos tienen esta responsabilidad y frecuentemente no la cumplen. En esta línea, todos los participantes han estado de acuerdo, aunque fue Homero quien de manera específica señaló como responsables a los profesores de redacción.

Margarita se autoselecciona para proponer otro asunto: la percepción sobre cuál debe ser uno de los objetivos de la actividad del docente universitario, no específicamente sobre la formación lingüística. De este modo, no hay respuesta al planteamiento de Isabel y la tensión se diluye. Margarita hace su propuesta mediante la metáfora “enamorar” con lo que se refiere una relación donde un sujeto, el estudiante en este caso, es objeto de un plan de seducción porque lo ofrecido es valioso y atractivo. Conjuntamente señala cuál debe ser la actitud del estudiante y la explica mediante elementos autobiográficos: en su etapa estudiantil el contexto le permitió plantearse la necesidad de comunicarse adecuadamente y de esta manera buscó ayudas. Es decir, presenta la situación deseable: el sujeto debe ser activo en el aprendizaje. Es relevante que, como Homero, Margarita busca la

solución por cuenta propia en un medio cultural: materiales de referencia, y no en el apoyo de otros, sus profesores, por ejemplo.

Asimismo, en el discurso de Margarita se repiten elementos de secuencias precedentes. Uno de ellos es la utilización de la primera persona del plural para ubicarse como sujeto en dos acciones que son opuestas y excluyentes; en un mismo enunciado se muestra primero como agente activo y luego como pasivo: “entonces me fui a buscar un libro/ que me permitiera aprender cómo leer\ pero no todos tomamos esa decisión\ otros tomamos la decisión de seguir dándonos golpes hasta tanto se pueda llegar”. Otra reiteración de tipo enunciativo es la utilización de palabras referidas al sufrimiento para explicar aspectos relacionados la lengua escrita. Esto se evidencia en la expresión metafórica: “seguir dándonos golpes” para referirse al aprendizaje. Además, describe su percepción del proceso de la escritura mediante el enunciado el silogismo: “si yo enriquezco mi cerebro con palabras yo puedo producir escrito”. Para reforzar esta idea emplea la analogía de la “computadora” (ordenador) para expresar que el sujeto sólo produce de acuerdo a los “datos” que tiene registrados. Así, pareciera equipararse a Homero en su pensamiento de que el input (la lectura) permite el output (la escritura). En el caso de Margarita, su propuesta pedagógica se basa en la lectura sea cual sea el género discursivo para “internalizar ese proceso”. Este almacenamiento ella lo promueve mediante sus consejos, pero también al “tomarse la molestia” de incorporar la lectura en sus clases. De algún modo, la acción es valorada como una concesión de tipo personal. En concreto, la idea de Margarita es internalizar el proceso de la lectura, es decir, hacerla un hábito. Sobre esto vale destacar dos detalles: las referencias al tipo de textos que recomienda: periódicos y revistas; y la frecuencia: al menos “una vez por semana”. En ningún caso establece la relación entre lectura y escritura, y situaciones académicas concretas donde estas herramientas funcionen de manera interdependiente para lograr determinados objetivos sociales. Ahora bien, Margarita introduce un elemento novedoso que se agrega a la predicación de cómo logró la buena escritura. Se trata del elemento familiar. En este caso, vuelve a referirse a su experiencia personal: a ella le enseñaron la cultura de la lectura.

Respecto a la participación de Pedro, también sus propuestas son reiteraciones de ideas planteadas en el transcurso de la interacción: la escritura como un conjunto de competencias que el estudiante universitario ya debería haber adquirido y el problema heredado. Pedro pareciera suscribir la idea de que aprender a escribir en la universidad es producto de la acumulación de conocimientos de tipo lingüístico que una vez adquiridos o

almacenados permiten que el proceso de composición escrita se dé de manera natural. Sus ideas están próximas al planteamiento de Margarita sobre la computadora.

#### 4.2.5 Secuencia 10: la alfabetización académica y debate sobre “no saben leer ni escribir”

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>236. I: claro\ es lo que tú esperas\ es tu expectativa\   estupendo\ estupendo\ fíjense\ este el primer concepto que les voy a presentar/ ¿no sé si les resulta extraño? ¿si lo conocen? con anterioridad\  e::  se trata de la teoría de la actividad\ es una teoría digamos  e::  antigua pero que ha sido reformulada/ bueno\ antigua de Rusia\ de la Unión Soviética más bien\  e:  psicólogos como Vigotsky/  este:  Leontiev y toda la escuela rusa bueno de de la psicología rusa/ comenzaron a estudiar la actividad\ el trabajo\ qué hacemos nosotros cuando trabajamos y nos involucramos en cualquier actividad\ y posteriormente otros autores/ y este en particular\ Yrjö Engeström\ que es un profesor que está en la universidad de Helsinki actualmente\ en Finlandia\ quien presentó en su libro Learning by expanding/ esta tercera reformulación de la teoría de la actividad\ y ustedes dirán ¿pero esto qué tiene que ver con lo que vamos a hacer? bueno justamente  e::  les he traído el modelo/ porque es importante que conozcamos la complejidad/ de lo que significa realizar una tarea\ y qué significa el uso de las herramientas ¿no? y cuando hablo de herramientas/ hablo del lenguaje\ y del lenguaje escrito\ pero codificado en forma de <u>géneros discursivos</u> particulares/ ya hemos hablado aquí de/ informes de pasantías ¿no? en tu área de ingeniería XXX ((señala específicamente cuál)) / hemos [hablado de  e:: ]</p>	<p>Isabel toma el turno y sintetiza lo dicho por Pedro con dos frases similares. Repite el adjetivo “estupendo” con la intención de expresar su satisfacción sobre la participación en el debate y dar así por concluida esta parte. Presenta el tema: la teoría de la actividad. Se refiere muy brevemente a los autores de las diferentes generaciones para detenerse en la definición de la actividad y el uso de las herramientas. En este punto emplea el énfasis para destacar el uso de las herramientas simbólicas como los géneros discursivos. Retoma la referencia del informe de pasantías de Pedro para ejemplificar lo que está diciendo.</p>
<p>237. H: [artículo de investigación]</p>	<p>Homero por autoselección y encabalgando su discurso con el de Isabel interviene para completar con otro ejemplo de género discursivo mencionado en la sesión.</p>
<p>238. I: artículo de investigación/ pero me mencionaste de otro que era::  e::  no recuerdo ahorita\ de aranceles/ [cómo]</p>	<p>Isabel retoma el turno de palabra y repite su respuesta y hace a Homero una pregunta focalizada.</p>
<p>239. H: [sí]</p>	<p>Homero solapando su respuesta con el discurso de Isabel, asiente.</p>
<p>240. I: ¿ese ejercicio cómo lo llamarías?</p>	<p>Isabel insiste en la pregunta.</p>



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
241. H: ejercicios de clasificación XXX ((señala una especialidad))\	Homero responde de manera concreta.
242. I: ejercicios de clasificación XXX\ <u>imaginense</u> / yo ni idea de que eso existía\ ¿no? ya hablaste también de informes/ algo así como para/ propuestas a un cliente o algo [así::]	Isabel repite la respuesta de Homero y manifestando asombro comenta que su desconocimiento sobre ese género en particular. Isabel continúa preguntando a Margarita.
243. M: [yo les] mando a ellos que hagan actividades prácticas/aplicadas directamente al campo laboral\	Margarita responde pero no le dice a Isabel exactamente un nombre sino que define brevemente el género.
244. I: al campo laboral  aja  ¿presentación de un producto? ¿O algo así sería? ¿no?	Isabel propone una etiqueta para nombrar el género que Margarita ha definido y le hace una pregunta de comprobación en este sentido.
245. M: presentación de soluciones a problemas en XXX ((especifica el área))	Margarita responde con el nombre exacto del género.
246. I: {(AC) presentación de soluciones a problemas XXX\} y así\ entonces las <u>herramientas</u> / lo que tú decías tiene todo el sentido\ todo pasa por lo escrito en la universidad y en el ámbito profesional\ en las profesiones\ todo pasa por lo escrito\ pero/ estos escritos están codificados en <u>tipos de texto particulares</u> \ hemos ya mencionado <u>varios</u> \ tipos de texto particulares/ que con los cuales debemos <u>familiarizarnos</u> ¿no? Y debemos conocer\ entonces\ yo les he puesto aquí/ ((hace referencia una lámina de la presentación)) a modo de/ para ilustrar\ un el sistema de actividad de un estudiante ¿no? de un estudiante novel\ de un estudiante que ingresa a la universidad\ entonces tenemos el sujeto el estudiante novel   y ahí ((sigue haciendo referencia una lámina de la presentación)) cuál es el resultado que pretende obtener\ el resultado que pretende obtener/ no están en el mismo orden\ ((comenta lo observado en la lámina)) pero no es otro que/ obtener un título y con ese un título [¿no?]	Isabel repite lo dicho por Margarita y lo conecta con el tema de las herramientas. También concuerda con ella repitiendo dos veces que “todo pasa por lo escrito”. Señala la variedad de discursos que existen y para demostrarlo muestra, lee y comenta una lámina con el modelo de la teoría de la actividad (triángulo de Y. Engeström). Como recurso paralingüístico emplea el énfasis en palabras claves.
247. H: [poder trabajar]	Homero por autoselección toma el turno de palabra y completa con una frase lo dicho por Isabel.
248. I: poder trabajar\ estar capacitado para trabajar/ y desarrollarse como persona/ como ciudadano/ en la sociedad\ perfectamente\ pero  e::  para lograr esa meta/ él necesita aprobar ciertos cursos/ necesita generar una serie de aprendizajes/ aprender equis materias/ y  e::  es necesario/ es decir\ fijense	Isabel repite la frase de Homero y agrega otros posibles objetos del estudiante novel en el sistema de actividad usebista. Se detiene en el aspecto “herramientas” para referirse especialmente a los géneros discursivos de los que deberá apropiarse el estudiante. Continúa explicando cada uno de los elementos del modelo. Señala la utilidad de dicho modelo para los

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>que está en cada uno de los nudos/ ((comenta lo observado en la lámina)) es necesario manejar/ familiarizarse/ apropiarse/ de ciertas herramientas que son/ físicas/ en algunos casos\ como:: que sé yo/ los equipos/ en el caso de algunas profesiones\ pero también de tipo intelectual::l/ y de tipo simbólico/ en este caso\ el lenguaje\ entonces es es <u>imposible</u>/ vamos a decirlo así\ <u>lograr</u> las diferentes metas <u>aprobar</u> y convertirse en un determinado profesional/ que es el resultado que quieren lograr estos estudiantes\ sin <u>apropiarse</u> de esas herramientas\ que para el caso de nuestro taller es la lectura y la escritura/ insisto\ en <u>géneros</u> discursivos o tipos de texto particulares\ y no sólo es producirlos sino también procesarlos ¿no? o sea lograr comprenderlos\  e::  en la base de este triángulo/ ((comenta lo observado en la lámina)) fijense que están otros elementos de tipo social\ la actividad/ cualquier actividad que nosotros/ que nosotros realicemos\ la que estoy realizando ahora/ en la que estamos involucrados\ está digamos  e::  gobernada ¿no? por una serie de <u>reglas</u> ¿no? tenemos un horario/ tenemos bueno un espacio físico destinado para esta actividad/ un programa/ unos interesados/ etcétera\ un tiempo determinado/ unas actividad/ existe una comunidad/ y/ que es un grupo de personas que/ trabajan para que esto se dé para que esta actividad se lleve a cabo/ y la división del trabajo/ que no es otra cosa que cada uno realiza su actividad/ para contribuir con la realización\ en el caso del estudiante/ bueno\ las reglas serían los reglamentos ¿verdad? de evaluación/ los reglamentos de comportamiento/ las reglas del discurso/  e::  la comunidad\ {(AC) que son los profesores/ las autoridades/ la administración/} etcétera\ y ustedes dirán/ bueno esto que suena así como un po::co abstracto/ o incluso demasia::do evidente o inútil\ pero lo que yo <u>quiero</u> justamente/ y es la tarea número dos\ ya para la semana que viene/ la semana de modalidad a distancia\ es que ustedes <u>traten</u> de definir/ y para eso les he preparado un ejercicio enviaré luego por correo\ traten de definir <u>cuál</u> es el sistema de actividad del estudiante/ vamos a suponer que es el de la izquierda\ ¿el de la izquierda para mí? Sí\ el de la el de la izquierda\ aja\ ((al estar frente a la lámina se produce la confusión entre izquierda y derecha)) y este otro/ el del profesor\ de manera tal/ de poder entender</p>	<p>participantes y la relación de este contenido con el taller. Explica cada uno de los elementos del modelo y comenta ejemplos concretos de la aplicación realizada de tal modelo. Emplea la definición y la reformulación como estrategias explicativas al comentar las láminas sobre la teoría de la actividad. Se anticipa señalando lo que los participantes puedan pensar acerca de la utilidad de dichos conceptos y lo contraargumenta señalando cómo lo emplearán de manera concreta en el taller. Con esto anticipa la actividad de la próxima sesión no presencial. Vuelve a usar el énfasis en palabras clave.</p> <p>Se trata de una intervención de tipo monológica en la que predomina la exposición de contenidos. Luego de</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>nosotros todos los elementos que están involucrados\ si ustedes se fijan/ con relación al objeto/ ((comenta lo observado en la lámina)) es decir\ ¿cuáles son las metas que tienen que lograr el estudiante? Probablemente/ como algunos de ustedes decían/ la meta del profesor/ es <u>una</u> pero la del estudiante es <u>otra</u>\ es probable que la del profesor sea:: oye/ yo quiero que aprendas\ y la del estudiante sea solamente <u>aprobar</u>\ o es probable que la meta del profesor sea/ el objeto de su actividad/ sea  este::  dar unos contenidos\ <u>dar unos contenidos</u>\ y la meta del estudiante/ sea aprender una materia\ o sea fijense que en <u>esto</u>/ es aquí\ ((comenta lo observado en la lámina)) donde/ fijense lo poco que coinciden/ en este modelo/ vamos a decirlo así\ en este ejemplo\ los dos sistemas de actividad/ en cuanto al objeto\ y esto/ para efectos de nuestro taller/ me interesa/ son estos artefactos/ que median la actividad/ o de la lengua y la escritura/ lo que nosotros vamos a a evaluar también ¿no?  dos sistemas de actividad\ fijense este ejemplo que pone Engeström\ ((comenta lo observado en la lámina)) él estudió/ él en Finlandia en la Universidad de Helsinki/ tienen unos llamados laboratorios de cambio\ bueno  ntx \ digamos son unos talleres/ realiza unas actividades donde/ pone a dialogar diferentes sistemas de actividad que están involucrados con la misma actividad\ en este caso tenemos/ un hospital general/ un hospital de niños/ y los pacientes/ los padres los familiares de los niños\ ¿no? Los pone a dialogar y trata de que ellos se pongan de acuerdo sobre el objeto/ ¿no? El resultado que quieren lograr/ por supuesto es el mismo\ la salud de los niños/ de los familiares/ el bienestar/ pues ¿no? eso sí\ el resultado es siempre más o menos el mismo\ los objetos varían\ y su ustedes se fijan esta es ya una lámina que ofrece resultados/ donde ven estas flechas en forma de rayo/((comenta lo observado en la lámina)) justamente Engeström y su equipo vieron que en <u>este caso</u>/ los sistemas de actividad/ <u>las herramientas</u> que estaban utilizando/ los formatos/ las historias/ las planillas/estaban no estaban  e:: alineadas en relación a los mismos objetivos/ para lograr este resultado que es la salud de los niños\ por lo tanto esto es motivo de conflicto\ y ustedes dirán bueno/ y ¿qué tiene que ver todo esto con nosotros? y seguimos discutiendo/ ya ustedes han dicho/ han estado creo en general de</p>	<p>una frase de transición: “y ustedes dirán bueno/ y ¿qué tiene que ver todo esto con nosotros?”, Isabel continúa su intervención mostrando una lámina el enunciado “no saben leer ni escribir”. Con esta lámina pasa a otro asunto sin ofrecer oportunidad de dialogar sobre lo que ha expuesto. Cierra su intervención señalando: “ya ustedes han dicho/ han estado creo en general de acuerdo con esta frase ¿no?”. Con este enunciado intenta comprobar su interpretación acerca de lo que los participantes han señalado en las secuencias previas sobre las competencias de lectoescritura de los estudiantes. Al final de produce una pausa larga.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>acuerdo con esta frase ¿no? no saben leer ni escribir\ la han escuchado\   </p>	
<p>249. M: {y (P) la hemos usado} (casi imperceptible)</p>	<p>Margarita y Pedro al unísono reformulan la respuesta de Isabel: en vez de haberla “escuchado” señalan que la han “usado”.</p>
<p>250. I: y la hemos usado\ exactamente\ pero pusiste una cara así como que [no estás muy convencida-]</p>	<p>Isabel repite también la frase y hace alusión a la expresión gestual de Margarita. Su comentario busca una comprobación.</p>
<p>251. M: (palabra ininteligible) {(P) los castigamos}</p>	<p>Margarita toma el turno de palabra y señala una sentencia valorativa sobre el tipo de acción que con esta frase hacen los profesores. Una vez más ella recurre a la primera persona del plural para incluirse en el problema. Emplea la metáfora coloquializada del castigo.</p>
<p>252. I: los castigamos ¿cómo es eso?</p>	<p>Isabel retoma el turno de palabra y le hace a Margarita una pregunta focalizada sobre su respuesta.</p>
<p>253. M: (risas) es que nosotros le decimos a ellos <u>no saben leer ni escribir</u>/ pero primero tengo que analizarme/ ¿sabría dar la instrucción? ¿y realmente lo entendería? Porque a veces tengo que pensar que soy <u>yo</u> la que puede estar generando un código/ que él sea capaz de entender por eso pongo un poco la carita\ porque así que a veces los castigamos a ellos y a veces tenemos un poquito de culpa porque tampoco [sabemos]</p>	<p>Margarita se ríe y responde mediante una reflexión sobre la responsabilidad de los profesores en este caso. Se cuestiona, mediante el uso de la primera persona del singular, si realmente ella sabe dar las instrucciones. Este es su argumento para explicar la interpretación que Isabel hizo de su gesto al cual de manera explícita hace referencia.</p>
<p>254. I: [o sea que] ¿te parece pudiera ser una exageración esta frase?  </p>	<p>Isabel solapando su discurso con el de Margarita hace una pregunta de comprobación sobre la frase “no saben leer ni escribir”. Isabel emplea la anticipación de lo que supone creen los participantes. Se produce una pausa breve.</p>
<p>255. M:  m::     es aplicable\ es aplicable\ en bastante grado\ pero\ no me gusta utilizar el término\ o sea yo prefiero decirles a ellos vamos a aprender a leer y a escribir a decirles no saben leer ni escribir\ no me gusta utilizar el término en negativo\ sino más bien darles a ellos/ {y (AC) miren muchachos por qué no hacemos el ensayo para enseñarles a leer y a escribir mejor} que decirles no saben y trato de utilizarlo incluso en mi vida privada con mis hijos\ el no trato de eliminarlo de mi vocabulario\ porque creo que me genera {y (AC) esa sensación de que me pongo así} {y (AC) así como te puse la cara [igualito\]}</p>	<p>Margarita titubea y nuevamente se produce una pausa, esta vez más larga. Emplea repetidamente el adjetivo “aplicable”, así como el sintagma “en bastante grado” para responder afirmativamente aunque de un modo despersonalizado. Usa el conector “pero” para sugerir un argumento alternativo. Luego, expone como argumento el tipo de comunicación que emplea con sus estudiantes para contrastarlo con el enunciado motivo de debate. De esta manera justifica su expresión gestual.</p>
<p>256. H: [y esa] entonación cuando la dices cuando tú la dices de una manera molesta/ a</p>	<p>Homero se autoselecciona y toma el turno de palabra para apoyar y ampliar lo dicho por Margarita. Sus</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
ellos les cae mal por la manera como lo dices\ aparte de ser un insulto/ es la manera en cómo le estás llegando el mensaje\ y siempre uno es patrón de conducta\ uno es un espejo\ si lo haces de manera negativa/ vas a irradiarle o sea vas a ser un espejo negativo para ese alumno\	argumentos para cuestionar la frase motivo de debate son que se trata de un “insulto” y que ofrece en un mal modelo para los estudiantes. Él emplea la metáfora del “espejo” para referirse a la relación entre profesor y estudiante.
257. I: claro, pero digamos caracteriza [una una:::]	Isabel retoma el turno de palabra y trata de focalizar un aspecto de lo que se está discutiendo.
258. M: [sí\ sí\] es una característica\	Margarita solapando su discurso con el de Isabel, asiente y completa la frase de esta.
259. I: Pedro/ ¿y tú la has usado? ¿la has escuchado?	Isabel retoma el turno y hace una pregunta focalizada a Pedro para que fije su posición sobre lo que se está debatiendo.
260. P: ¡u::f! a cada rato\	Pedro asiente enfáticamente con una interjección que señala la frecuencia con que ha usado la frase que debaten.
261. I: a cada rato\ ¿Julieta?    ¿o lo has pensado al menos\ o lo has compartido de manera privada con tus colegas?	Isabel repite la frase de Pedro “a cada rato”. Se produce una pausa y le pregunta a un participante.
262. J: {(P) sí\}	Julieta asiente.
263. I: sí\	Isabel asiente.
264. M: sí\ lo hacemos con frecuencia/	Margarita toma el turno de palabra y señala que es frecuente este uso. Emplea la primera persona del singular.
265. J: {(P) todos lo hemos hecho\}	Julieta toma el turno y reformula la frase de Margarita. También emplea el “nosotros” y lo refuerza con el adjetivo “todos”. Con estas marcas del discurso hace referencia a una representación colectiva.
266. P: yo por lo menos/ lo confieso\ en los momentos en que uno está así en una máxima ira/ eso es lo primero que dices\	Pedro toma el turno de palabra y mediante el uso de la primera persona del singular y el verbo “confesar” revela que la ha usado en situaciones extremas en cuanto a lo afectivo.
267. H: es verdad\	Homero toma el turno de palabra y asintiendo concuerda con Pedro.
268. I: ¿y las causas? bueno han dicho algunas ¿verdad? podrían ser/ ¿cuáles? ¿podrían ser cuáles?	Isabel toma el turno de palabra para hacerles una pregunta focalizada sobre las causas. Aunque reconoce que ya han abordado el tema, reitera la pregunta. Se produce una pausa.
269. M: [{(P) el estrés\}]	Margarita señala una de las causas.
270. P: [me imagino] que se te traba/ tú en teoría tienes 10 días hábiles para leerte un informe\	Pedro encabalga su respuesta con la de Margarita y señala las condiciones ideales que un jurado tiene para

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
pero necesitas realmente 20 días hábiles nada más para entender [qué dice\]	leer un informe. Se justifica mediante el uso de una exageración.
271. I: [claro]	Isabel encabalga su discurso con el de Pedro y asiente.
(texto ininteligible)((se solapan diversas voces))	De nuevo se produce una situación en la que todos hablan a la vez.
272. I: ¿por qué? pero qué dicen ellos ¿se los has preguntado por ejemplo?	Isabel toma el turno para reformular la pregunta. En este caso insiste en saber las causas desde el punto de vista de los estudiantes.
273. P: bueno\ la la primera causa/ es la premura que tienen\	Pedro toma el turno de palabra y señala una “primera causa”.
274. M: {(P) dejan todo para última hora}	Margarita toma el turno de palabra y apoya la propuesta de Pedro con un comentario.
275. P: la premura\	Pedro retoma el turno y repite la causa enunciada.
276. M: sí\	Margarita asiente.
277. P: por lo menos/ casi todos que hacen un informe/ los míos yo agarro y les pongo un reto\ házmelo en 60 páginas\ ¿pero eso no es muy flaco? no\   en sesenta páginas tú lo puedes recontra decir\ hasta menos\ no te pongo menos porque sé que después el jurado te va a poner mala cara\ si lo ven más flaco\ pero entonces muchos agarran entonces tienen poco tiempo y agarran y empiezan con en esa computadora {(AC) cha cha cha cha} ((hace la onomatopeya de teclear)) ese teclado suena pero yo creo que se funde   (risas) y te llega con un informe de ciento cincuenta páginas que no dice nada\	Pedro retoma el turno de palabra y explica la causa. La ilustra mediante la descripción del proceso de escritura del informe de pasantías. Detalla la consigna y lo que los estudiantes realizan. Es destacable la digresión en relación a la extensión del documento y la percepción del jurado examinador. Emplea en la relación de causa: poco tiempo; consecuencia: escribir sin parar; y resultado: un informe extenso e inadecuado. Recurre a la onomatopeya, metáfora (“se funde”) y exageración (el sustantivo “nada”) como recursos expresivos que dan a su discurso cierta teatralidad y tono emotivo.
278. H: exacto\ pura charlatanería\ habla y habla y no decir nada\	Homero toma el turno de palabra para asentir y validar a Pedro.
279. M: eso para marear al profesor\ seguramente\	Margarita toma el turno para agregar un comentario en un sentido y tono similares al de Homero.
280. H: sí\ sí\	Homero asiente enfáticamente.
281. P: por lo menos es la causa número uno\ entonces en ese [{{(AC) escribir escribir escribir escribir} jamás\ jamás\ leen lo que acaban de escribir\ ellos simplemente van escribiendo van pensando/ como si fuera unas ideas que tú vas anotando en una pizarra/ pero/ es un informe que tú vas a entregar\ entonces tú mismo agarras y le abres el informe al azar en cualquier página/ y le dices/ léeme este párrafo y dime qué dice\ y empiezan a arrugar la cara y a tener	Pedro retoma el turno de palabra para valorar la causa que ha enunciado. Completa el punto crítico del proceso de escritura que siguen sus estudiantes, al que define mediante la repetición del sustantivo “escribir”, sugiriendo con ello que sus estudiantes no cumplen con los subprocesos de planificación y revisión. Pedro emplea dos veces “jamás” para expresar con intensidad dramática el problema. También describe en términos de emoción cuando los estudiantes confrontan su propia escritura.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
pena de de sus propios escritos\  282. M: es que no tienen métodos\ tampoco\ o sea\ es que ellos carecen de métodos para hacer las cosas\	Margarita toma el turno de palabra y mediante una sentencia apoya el planteamiento de Pedro. La descripción de la actuación de los estudiantes es hecha en sentido negativo, es decir, a partir de sus carencias.

### Síntesis interpretativa

Una parte importante de esta secuencia corresponde a la exposición que hace Isabel sobre los aspectos teóricos del taller, en particular, sobre la teoría de la actividad. Por primera vez en la sesión Isabel asume de manera explícita el rol de interventora a través de la explicación de los contenidos del taller que ofrece como argumentos que justifican la acción de la alfabetización académica. Su explicación se apoya en un conjunto de láminas adaptadas para la ocasión. Ahora bien, ella también continúa gestionando la actividad para obtener datos para su trabajo mediante preguntas focalizadas y de comprobación, como ha venido haciendo en las secuencias precedentes. Además, emplea los datos que previamente han suministrado los participantes con el objetivo de seguir integrando sus puntos de vista sobre la escritura académica. Nuevamente la idea es hacer ver que cada uno hace uso de géneros discursivos especializados y que es a través de estos que la escritura tiene sentido como objeto de enseñanza y aprendizaje, y no como un conjunto de reglas en abstracto. La presentación de Isabel se detiene en un enunciado referido a los estudiantes: “no saben leer ni escribir”. Aunque por lo expuesto por los participantes hasta ahora es evidente que comparten esta idea, Isabel les consulta sobre la veracidad de la frase empleando el rodeo de palabras mediante el enunciado “han estado creyendo en general de acuerdo con esta frase ¿no? no saben leer ni escribir\ la han escuchado”. Al principio los participantes parecían resistirse a fijar una posición. Esto se evidencia en las pausas y el tono casi imperceptible de sus comentarios. A medida que Isabel insiste en preguntarles, cada uno va asumiendo que ha usado el enunciado motivo del debate. Ella también incorpora al discurso una reacción no verbal de Margarita. Así, se inicia el diálogo sobre el asunto. Cada profesor va introduciendo las razones y las circunstancias para justificar una sentencia que en general perciben como negativa.

En este debate, Margarita y Pedro son los que más participan. Homero lo hace, pero en menor medida. Sobre los argumentos de la primera observamos la coherencia con su conducta discursiva anterior en el sentido de que antes de juzgar negativamente a sus estudiantes, prefiere acercarse a ellos para proponerles el reto de aprender a

leer y a escribir y acompañarlos en esa labor. Homero está de acuerdo con ella aunque lo expresa de una manera más dramática. Para él, “no saben leer y escribir” es un “insulto” que podría lesionar afectivamente a los estudiantes y ser contraproducente en la imagen modélica que los profesores les deben mostrar como parte del rol en la actividad educativa. Por su parte, Pedro plantea puntos críticos sobre el proceso de producción del informe y lo relaciona con unas condiciones personales y sociales. Pedro se centra en valorar las expectativas del jurado para orientar a sus estudiantes en la escritura del informe. El peso de lo social es determinante porque incluso aunque no tenga sentido trata de adaptarse a las expectativas del jurado. Como experto en informes hace explícito que este texto no tendría por qué ser tan extenso, pero también deja en evidencia su conocimiento de que la función de aprobar depende de lo que piensen los profesores en función de jurado. En consecuencia, decide adaptarse a esta condición. Nuevamente el procedimiento que emplean los profesores para evaluar es un elemento poderoso para tomar decisiones sobre cómo orientar el proceso de composición escrita. Otro aspecto se refiere a cómo asumen la escritura sus estudiantes. Este proceso es descrito mediante una onomatopeya “chachacha”, y una imagen “escribir y escribir”. Así, alude a un aspecto que considera negativo: la falta de planificación del informe. El tono que emplea Pedro es de parodia y genera risas entre los participantes. Se trata de la explicación del modo de trabajar de los escritores inexpertos, similar al descrito por Homero en secuencias anteriores.

Como en otros momentos, los argumentos de causa surgen una vez que se ha planteado algún problema. En este caso es Isabel quien les pregunta. Aunque este tema ya ha sido abordado, ella insiste en profundizar. En cuanto a las razones, tanto Pedro como Margarita responsabilizan una vez más a los estudiantes y emplean enunciados en sentido negativo. Nuevamente aparece marcas de afectividad en el discurso como el tono sarcástico en enunciados como: “pura charlatanería”, o “para marear al profesor”.

#### 4.2.6 Secuencia 11: propuesta formativa desde la perspectiva de la alfabetización académica

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
<p>283. I: sí\ bueno\ mi propuesta es que/ decir que <u>no saben leer ni escribir</u>/ es una generalización engañosa\ no::/ es mi propuesta\ es la propuesta que yo suscribo/ justamente de todo este movimiento de la alfabetización académica\ y  m::  pero es una generalización que/ <u>existe</u> que forma parte de nuestro pensamiento\ que por</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra contraargumenta la idea del “no saben leer ni escribir”. Cuestiona el enunciado como una “generalización engañosa” e inicia su argumentación. Emplea la primera persona del singular para señalar su tesis y se apoya en uno de los principios de la alfabetización académica; y la del plural para señalar el problema por lo que se incluye como sujeto. También expone un argumento de causa que ofrece un</p>



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
<p>supuesto en algún momento todos la hemos suscri::to y la hemos repetido\ ahora bien <u>¿por qué es una generalización engañosa?</u> y aquí vamos entonces al asunto de fondo que es lo quiere plantear este taller ¿no? Es una generalización engañosa/ porque escribir/ no es un saber en general\ o sea\ decir no saben leer ni escribir  e::  ¿qué es leer y escribir? o sea se lee y se escribe/ artículos/ proyectos/ recetas de cocina/ twitter/ ponencias/ carteles/ mensajitos/ novelas/ demandas/ ¿me explico? O sea se escriben/ artefactos en particular\ por eso les mostraba la lámina de de de la actividad del sistema de actividad/ porque son <u>artefactos</u> culturales que existen\ y <u>esta idea</u>/ lamentablemente los alumnos <u>no la manejan</u>\ no la manejan porque <u>no han tenido oportunidad</u> de aprenderla\ en sus etapas anteriores\ ¿está bien?  e::  entonces la escritura no es un saber general/ o un conocimiento que es transferible a cualquier uso del ámbito del uso lingüístico\ por ejemplo yo recuerdo en una oportunidad/ yo ya me había graduado en Letras\ y bueno qué había escrito yo en Letras ¿no? había escrito/ comentarios de texto/ pequeños trabajos/ pequeños ensayos/ unos mejor otros peor\ exámenes/ por supuesto\ en fin\ resúmenes de de nove::las etcétera\  e::  pero tuve que representar a mi papá/ en una junta de condominio\ y me pidieron que elaborar una acta de la junta\ <u>yo me puse muy nerviosa</u>\ <u>yo no sabía qué hacer</u>\ {(AC) llené páginas y páginas y páginas\} y seguramente empleé bien/ porque a esas alturas había podido digamos corregir/ algunos aspectos de mi escritura/ yo pude escribir oraciones con con su estructura gramatica::l/ con signos de puntuació::n/ y todo esto\ pero luego al final veía que:: había escrito al menos <u>quince páginas</u>\ es decir\ había contado todo absolutamente todo lo que se había hecho en el acta\ y realmente ellos <u>se sorprendían</u>\ estaba bien escrito\ pero/ <u>no se adecuaba</u> al género\ claro\ <u>era la primera vez</u> que yo/ aunque ya era licenciada en Letras\ participaba en una actividad comunicativa de ese tipo\ entonces/ no es la lengua un conocimiento que se refiere a cualquier ámbito de uso\ y la lengua entonces no es un estado\ es decir yo sé\ o no sé\ sino que es un <u>proceso</u> de aprendizaje\ o sea logro ser competente en la escritura gracias a un proceso que es <u>muy costoso</u>/ <u>muy complejo</u> ¿no? yo les preguntaba a ustedes por eso</p>	<p>planteamiento alternativo a los expuestos hasta ahora por los participantes: el problema de la mala escritura es que los estudiantes se enfrentan a nuevos géneros discursivos y para dominarlos necesitan que les sean enseñados formalmente. En su argumentación cuestiona la idea tradicionalmente aceptada de qué es “saber leer y escribir”. Emplea el énfasis en palabras y enunciados clave, así como su experiencia personal. La estrategia de la anécdota es formulada con la intención ilustrar la idea que aún “sabiendo leer y escribir” se puede fracasar si el género es desconocido por parte de quien lo produce. Completa su reflexión sobre la actividad de la escritura haciendo alusión a su propio proceso de aprendizaje de la escritura profesional en la que destaca su disposición por aprender y las muchas ayudas que recibió. En este punto emplea en repetidas ocasiones el adverbio de cantidad “mucho” y sus variantes con el que modifica sustantivos como, “esfuerzo”, “trabajo”, “ayudas e “interés”. Todo ello para dar a entender la complejidad del proceso de aprendizaje de la escritura en cada contexto particular. También incluye una reserva sobre el convertirse en escritor y lector experto. Isabel finaliza su comentario con una pregunta focalizada que repite dos veces: ¿quién enseña a los estudiantes a leer y a escribir en la universidad? Se produce una pausa.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
<p>cómo <u>aprendieron</u> a leer y a escribir/ pero no a adquirir el código\ porque eso ya no lo recordamos\ o recordamos las cartillas o los papás que nos leían los cuentos/ o las aburridas copias/ o tal\ sino <u>cómo aprendí a escribir ahora como profesional</u>\ oye aprendí bueno/ yo diría ¿no? Con mucho esfuerzo/ con mucho trabajo/ con <u>muchas</u> ayudas/ con <u>mucho</u> interés/ como decías tú\ y como decías tú\ y también como mencionaste\ ((señala a tres participantes)) también estando pendiente de qué es lo que esperan de mí/ lo has dicho a cada rato\ ((señala a un participante)) el jurado espera esto/ el cliente/ tú también lo has dicho\ ((señala a un participante)) entonces con <u>toda esta</u>/ digamos\ <u>disposición</u>/ pero todo esto requiere un proceso\ los estudiantes pareciera que en ese sistema de actividad con respecto al manejo de la herramienta no tuvieran esto claro\ nosotros ya lo tenemos <u>claro</u>\ porque somos escritores y lectores expertos\ aunque todavía nos cueste/ aunque reconozcamos fallas/ claro que sí\ pero nosotros ya lo reconocemos\ pero ellos <u>no</u>\ ahora bien\ ¿quién les enseña esto? ¿no? ¿quién les enseña esto?   </p> <p>284. H: mhm   </p> <p>285. I: ((pasa a otra lámina que muestra dibujos de diferentes tipos de pelota)) ¿podríamos decir que alguien sabe jugar a la pelota?   Ah yo juego buenísimo a la pelota\ y ustedes y que/ sí\ okey\ (sonriendo y con todo irónico) pero a qué pelota exactamente te dedicas ¿no? esta analogía no es mía\ es de David Russell Rossell\  e:  un profesor de la universidad de Iowa\ y es también digamos forma parte de este movimiento de alfabetización académica/ en los Estados Unidos/ que plantea esta analogía\ y que a mí me parece que es maravillosa porque justamente/ ¿cuántos tipos de pelota tenemos aquí? ¿cuántos tipos de escritura hay cuántos tipos de escritura y cuántos tipos de géneros discursivos existen?   aquí hay ¿qué? de fútbol/ y [otra de]</p> <p>286. H: [de básquet]  287. I: esta es de de de ¿qué?  288. P: bowling  289. I: bowling  290. P: tenis  291. I: tenis\ la de tenis es esta\ y esta [parece de/</p>	<p>Homero toma el turno, asiente y nuevamente se produce una pausa.</p> <p>Isabel toma el turno de palabra para seguir con su presentación. Con el apoyo de una lámina presenta a los participantes un dilema sobre jugar a la pelota. Este recurso se trata de una cita de autoridad y con ello da valor a su planteamiento. Termina su intervención haciendo una serie de preguntas para establecer la analogía entre el juego de pelota y el conocimiento de los géneros discursivos.</p> <p>Del turno 286 al 295, se dan sucesivos intercambios para identificar de qué tipo de pelota se trata; finalmente, Isabel continúa comentando el sentido de la analogía propuesta: comprender que existen diversidad de herramientas (pelotas/géneros discursivos) y que para manejar cada una hay que tener un conocimiento</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
<p>tal]</p> <p>292. H: [basquetbol y volibol]</p> <p>293. I: basquetbol/ volibol/ [y::]</p> <p>294. H: [futbol americano]</p> <p>295. I: ya las identificamos\ entonces claro\ uno diría bueno Messi y Nadal/ son dos jugadores de pelota\ de alta competencia\ pero/ pongan a Messi a jugar tenis y a Nadal a jugar ¿futbol?</p> <p>296. H: es cierto\</p> <p>297. I: bueno\ esta es otra lámina que recoge lo que Pier Lerat en su libro Lenguajes especializados/ recoge\ <u>una lista</u> de los géneros discursivos que circulan en el sistema de actividad universitario\ nada más y nada menos/ estudio/ manual/ tesis/ monografía/ memoria/ artículo de revista/ disertación/ no los voy a leer todos porque/ los voy a aburrir\ entonces fijense lo que nosotros podemos entender\ aquí/ ((haciendo referencia a la lista)) nosotros expertos/ claro cada uno en su área\ pero sí compartimos como profesores investigadores el conocimiento de qué/ bueno de qué es una conferencia/ tal vez nunca hemos realizado alguna\ pero sabemos lo que es\ cómo se organiza/ sabemos que va a hablar un especialista/ que va hablar por un tiempo determinado/ que van a haber preguntas/ etcétera\ sabemos qué es un artículo de revista\ sabemos además que existen varios tipos de revista\ unas más divulgativas/ unas más especializa::das/ unas de alto nivel/ unas de mediano nivel/ es decir\ pero por ejemplo/ ¿puede ser que no sepamos lo que es un tesauero?  </p> <p>298. H: ¿qué es eso?</p> <p>299. I: ¿qué es eso?   ¿tesauero?    Es una enciclopedia\ tesauero\ tampoco::/ yo lo tuve que investigar\ también\ es decir\ y yo por ejemplo si me piden hacer una patente de invención tú seguro sabes de qué se trata</p> <p>300. P: no no eso es más de ciencias puras</p> <p>301. I: ¿sí?</p> <p>302. P: o bueno (frase ininteligible)</p> <p>303. I: ¿has visto alguna alguna vez?</p> <p>304. P:  m::  no:: la he tenido en la mano</p>	<p>especializado.</p> <p>Homero toma el turno de palabra y valida lo dicho por Isabel.</p> <p>Isabel retoma el turno y pasa a otra lámina donde se muestra la lista de Lerat sobre los géneros discursivos que circulan en la universidad. Lee parte de la larga lista y comenta que como escritores expertos los profesores conocen la mayoría de los géneros señalados. Usa la primera persona para incluirse. Finaliza con una pregunta retórica sobre el tesauero como género académico.</p> <p>Homero toma el turno de palabra se pregunta qué es un tesauero.</p> <p>Isabel toma el turno y repite la pregunta de Homero. Se sucede una pausa. Isabel responde sin mucha precisión y se justifica. Señala otro tipo de texto: la patente de invención para reconocer que no sabe de qué se trata y sugerir que Pedro si debe conocerla.</p> <p>Del turno 300 al 304, se dan intercambios entre Pedro e Isabel sobre la patente de invención.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
305. I: no la has tenido\ bueno imagínate entonces/ y así\ bueno de eso se trata esto\ ¿no? ¿esto queda claro? ¿está quedando un poco más claro? ¿qué les parece con respecto a esto que les acabo de plantear? les suena::  este::  ¿utópico?  e::  ¿cómo les cae? ¿no? yo vi como que se sorprendieron un poco\ no se espera:::ban	Isabel retoma el turno, repite la frase de Pedro y demanda al grupo validación sobre lo que ella ha expuesto anteriormente. De nuevo Isabel emplea la anticipación sobre lo que están pensando los participantes sobre lo que ella ha expuesto. Este recurso lo complementa con un comentario en el que interpreta las reacciones no verbales de los participantes acerca de sus planteamientos.
306. M: disculpa pero me haya salido\ tenía un problemita por ahí\	Margarita toma el turno de palabra pero no responde al planteamiento de Isabel sino que se disculpa por haber salido del aula.
307. I: no hay problema\ ((responde a la disculpa de Margarita))  aja  ¿te chocó un poco que dijera que claro es que no saben leer ni escribir no tendrían por qué saberlo?	Isabel toma el turno y le responde a Margarita aceptando su disculpa. Luego, le hace a Pedro una pregunta de comprobación sobre su reacción acerca de la propuesta de que leer y escribir es idea engañosa. Hay una pausa larga.
308. P: {(P) no\ es perfectamente lógico todo lo que planteas/ en el sentido de que cada quien nada bien en su propia agua}	Pedro toma el turno de palabra para validar mediante un argumento de causa el planteamiento de Isabel; lo califica con el adjetivo “lógico” y emplea una analogía para sintetizarlo.
309. M: fijate qué dirían ellos de nosotros/ me ubico yo/ quizá\ no ustedes que son más más un poquito más jóvenes que yo nada más\  este::  cuando recibo los mensajes de celular de mis hijos\ mi hija puede decir/ mamá\ es que tú no sabes leer ni escribir\ porque yo tengo que descifrar dentro de lo que ella me está mandando/ qué es lo que me quiere decir\ entonces ese es [su]	Margarita toma el turno para mediante un ejemplo ponerse en el lugar de los estudiantes. Emplea una experiencia personal: la comunicación que mantiene con su hija por mensajes de texto.
310. H: [código]	Homero encabalga su turno de palabra con el de Margarita para completar su enunciado con una palabra.
311. M: [código] de escritura que yo ahora no lo reconozco/	Margarita retoma el turno de palabra y completa su frase.
312. H:  mhm  es verdad\	Homero toma el turno de palabra, asiente y confirma lo dicho por Margarita.
313. M: porque son cambios generacionales/ pero ellos sí se entienden bajo esos códigos/	Margarita retoma el turno de palabra y agrega un argumento de causa para justificar su propuesta. Ya no se trata de algo heredado sino de la influencia de las nuevas tecnologías de comunicación en los hábitos de escritura de los más jóvenes.
314. H:  mhm	Homero toma el turno y asiente.
315. M: entonces ahora ellos en los exámenes nos escriben bajo esos códigos\ ¿quién tiene que aprender a leer y quién tiene que aprender a escribir ahora?	Margarita retoma el turno de palabra y señala una consecuencia de este tipo de escritura. Con esto quiere significar que lo aprendido mediante el uso de los nuevos medios tecnológicos se traslada al ámbito

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
<p>316. H: exactamente   </p> <p>317. P: mira\ con echarte el cuento de esta mañana tengo\ acompañé a mi prima a llevar a su hijo a inscribirse al XXX ((nombra una escuela))/ y le entregaron un contrato donde se explicaban las cláusulas sobre las que se regían los depósitos para pagar la matrícula mensual\ un documento así\ (hace gesto para indicar que es voluminoso) cuando iba por la quinta línea le dije/ agárralo ahí que no entiendo\</p> <p>((risas))</p> <p>318. M: o la letra es tan chiquita que cansa\ [pero sí o sea definitivamente son cambios generacionales]</p> <p>319. P: (frase ininteligible) y yo  tm tm tm  ((produce unos sonidos para indicar que no entendía lo que estaba leyendo, como tartamudeando))</p> <p>320. M: es lenguaje técnico\ el vocabulario\</p> <p>321. P: no no no entendía\ no sé\</p> <p>322. I:  aja \ fijense\ lo que no saben/ es cómo leer y escribir en la universidad ni en las disciplinas profesionales\ y de eso se trata este taller\ es decir\ después de traer/ de compartir algunos conocimientos sobre qué se hace en el mundo/ y vamos a tratar nosotros de bueno de ver si eso es aplicable/ de <u>adecuarlo</u> ¿no? entonces no es suficiente el conocimiento que han adquirido de la lengua en las etapas educativas anteriores\ ya que está fuera de su zona de desarrollo próximo\ es decir\ ellos tiene unas competencias actuales\ <u>con ayudas</u> nosotros podemos guiarlos\ pero solo <u>ellos no pueden</u>\ es decir estamos esperando que ellos respondan como lectores y escritores expertos cuando en realidad/ lo son\ pero en <u>otras áreas</u> por ejemplo\ ¿no? realizar cada una de estas tareas significa dominar una diversidad importante de conocimientos declarativos y procedimentales\ es decir\</p>	<p>académico. Esto lo percibe como un punto crítico que se agrega a la predicación sobre la mala escritura y se desvía hasta cierto punto del planteamiento original de Isabel.</p> <p>Homero toma el turno y valida. Se produce una pausa.</p> <p>Pedro toma el turno de palabra y relata otra experiencia relacionada con el asunto que se está debatiendo. En su relato él es el protagonista. Se refiere a la extensión del documento y a su dificultad por comprender su contenido.</p> <p>Los participantes los demás reaccionan riendo para aliviar la tensión del momento.</p> <p>Margarita toma el turno de palabra y mediante el conector de oposición “pero” sugiere Pedro la causa que le impidió entender el documento.</p> <p>Pedro encabalgando su discurso con el de Margarita sigue comentado su experiencia con el contrato.</p> <p>Margarita toma el turno nuevamente para agregar una nueva causa que explica lo que le sucedió a Pedro.</p> <p>Pedro toma el turno y sigue comentando su experiencia.</p> <p>Isabel toma el turno de palabra y retoma su exposición con el apoyo de una lámina que resume la propuesta del taller. Hace énfasis en palabras clave de su propuesta: “adecuarlo”, “con ayuda” e “inmersión” (la repite dos veces deletreándola). Para finalizar hace una pregunta focalizada sobre horario del taller.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ SUCEDE DISCURSIVAMENTE?
<p>manejar contenidos\ pero también maneras de hacer ¿no?  e::  que solo se adquieren con la <u>in mer sión/ in mer sión</u> (deletrea) en contextos específicos\ de acuerdo con la representación del no saben leer ni escribir/ la inmersión debería hacerse de forma automática\ ¿no? Y esto es <u>irreal</u>\ y no trae los mejores resultados\ esto ya para cerrar lo que decíamos\ e::  me voy a saltar esto/ porque creo que::: ¿cómo estamos de hora? ¿pasados? no\ no\ estamos bien estamos bien</p> <p>323.M: {(P) son casi las 3 con 20 yo casi que me tengo que ir a las 3}</p> <p>324.I: ¿sí te tienes que ir?</p> <p>325. M: {(P) acuérdate que me tenía que ir como a las (palabra ininteligible)}   </p> <p>326. I: sí\ bueno\ ¿cuáles son las propuestas entonces de este taller? Pienso yo ¿no? les propongo ((lee la lámina)) <u>reescribir/ repensar/</u> ¿no?  e::  nuestras concepciones de lo que significa leer y escribir en la universidad y en las profesiones\ ((comenta)) entender que es un conocimiento especializado ¿no? y que/ justamente incluso los profesores de lengua tienen hasta cierto punto un conocimiento y una participación\ pero que aprendemos a leer y a escribir a lo <u>largo</u> de toda nuestra vida cuando nos incorporamos a <u>nuevos contextos</u> de aprendizaje ¿no?\ ((lee la lámina)) lo que implica superar el conocimiento intuitivo y de sentido común/ que tenemos sobre este asunto para poder transformar la visión del problema y participar en su solución ((lee la lámina de su presentación))\ ¿alguno de ustedes usa twitter o::?  </p>	<p>Margarita toma el turno de palabra y señala que debe retirarse pronto.</p> <p>Isabel toma el turno para hacerle una pregunta focalizada a Margarita sobre su retiro de la sesión.</p> <p>Margarita toma el turno y le hace acordar a Isabel sobre su salida antes de hora. Se produce una pausa.</p> <p>Isabel retoma el turno, asiente y formula una autopregunta para cerrar el debate con lo que ella ofrece como solución con la intervención formativa. Emplea el “yo” para formular esta propuesta y el énfasis en palabras clave. También alterna entre la lectura de una lámina y sus propios comentarios. Para finalizar, hace una pregunta que será el tema de la siguiente secuencia.</p>

### Síntesis interpretativa

En esta secuencia, Isabel continúa con la exposición del temario y se apoya en la explicación de varias láminas. El aspecto más relevante es la contraargumentación que ella hace sobre “no saben leer ni escribir” y la reacción que suscita en los participantes. Isabel de manera explícita ataca una propuesta que es suscrita por todos los participantes de acuerdo a lo que ellos mismos han expresado en secuencias precedentes. La alternativa que

ofrece está basada en dos argumentos: el primero es de causa mediante los principios de la alfabetización académica, y el segundo de ejemplificación a través de una anécdota autobiográfica. Esto último le sirve para acercarse a los participantes rebajando su cuota de poder ya que se presenta como una escritora inexperta. En un sentido similar emplea su desconocimiento sobre algunos de los géneros discursivos que circulan en el sistema de actividad universitario, como por ejemplo, patente de invención, y así refuerza la idea de que la asimetría de conocimientos en cuanto a lo discursivo es algo natural.

Sin embargo, los participantes deciden no fijar posición alguna sobre la propuesta de Isabel. Sobre esta reacción colectiva podemos plantearnos algunas hipótesis. Por una parte, es probable que no tengan nuevos argumentos que compartir, ya que ellos tuvieron la oportunidad de expresar sus puntos de vista con anterioridad. Por otra, también es posible que se sientan desconcertados porque Isabel cuestiona en gran medida lo que hasta los momentos ellos habían planteado. Ante su silencio, Isabel insiste y se vale de las preguntas de comprobación que hace directamente a los participantes, o de la interpretación de su lenguaje gestual. Con esto finalmente logra que los participantes intervengan.

Pedro es el primero en expresar su opinión mediante una frase metafórica: “cada quien nada bien en su propia agua”. Con esta síntesis queda claro que el mensaje transmitido por Isabel ha sido comprendido y también podría pensarse que él lo valida. La segunda en participar es Margarita quien aporta una experiencia personal relacionada con la comunicación mediante los mensajes de texto con sus hijos. El hecho de que los jóvenes empleen un código especial para escribir los mensajes es interpretado por Margarita como un fenómeno de tipo generacional que se extiende inadecuadamente a la escritura en otras áreas como las académicas, por ejemplo, en la realización de los exámenes. Como ha sucedido en otro momento de la secuencia, el tema de la discusión se desplaza, en este caso, para ubicarse nuevamente en los puntos críticos referidos a la escritura de los estudiantes universitarios. Con esta intervención pareciera que Margarita no comparte del todo la propuesta de Isabel. Ante este planteamiento, Pedro interviene para narrar una experiencia personal. Con ella pone en evidencia la dificultad que representa procesar ciertos géneros discursivos para quien no es experto en una materia. A diferencia del relato de Margarita, el de Pedro funciona en un sentido similar al de Isabel. Esto sugiere que valida su argumentación, aunque no establece la relación con el tema que se está debatiendo ni con el contexto académico.

Como en otras ocasiones, la participación de Homero consiste en responder cooperativamente a las preguntas focalizadas de Isabel, completar alguna frase y validar lo dicho por otros interlocutores. La secuencia finaliza con la intervención de Isabel quien retoma su presentación con láminas. Su conducta discursiva es argumentativa con la finalidad de seguirlos convenciendo de que el pensamiento generalizado que lleva a los profesores a decir que sus estudiantes no saben leer ni escribir es irracional. De esta manera, resitúa la finalidad del taller.

#### 4.2.7 Secuencia 12: diálogo sobre las redes sociales

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
327. M: yo uso Facebook 328. I: yo también 329. P: [yo lo leo] ( palabra ininteligible)	Del turno 327 al 329, Margarita y Pedro responden a la pregunta de Isabel “¿Alguno de ustedes usa Twitter o?” de final del turno 326 de la secuencia anterior.
330. I: [¿lo lees?] ¿Por qué solo lo lees? ¿Por qué no te animas a escribir?	Isabel toma el turno de palabra y hace dos preguntas focalizadas a Pedro.
331. P: {(DC) porque:: para mí no es más que una herramienta de comunicación directa/}	Pedro toma el turno y justifica su respuesta.
332. I: a ver/ a ver/ [¿aja?]	Isabel asiente y se mantiene expectante.
333. P: para mí representa una herramienta de información\ en que no te informa solo:: un medio establecido/ sino que todo el mundo es capaz de aportar al sistema informativo\ entonces yo no lo uso porque creo que no:: no tengo primero [porque]	Pedro retoma su turno y profundiza dando detalles de tipo explicativo.
334. I: [o sea ¿lo usas como] receptor pero no como productor no? [por ejemplo]	Isabel encabalga su turno con el de Pedro y relabora su respuesta buscando confirmación.
335. P: [no\ primero] primero porque no me gusta la herramienta de de/ o sea\ no soportaría tener un BlackBerry que me informa a toda hora de lo que está pasando y para mí es un deleite cuando en la casa de mi mamá en XXX ((menciona una localidad)) y meter el celular en la gaveta y no saber qué pasó en el mundo\	Pedro retoma el turno y continúa argumentando su posición. Emplea formas verbales y marcas que indican la personalización de su discurso: “no me gusta”, “no soportaría” y “para mí”.
336. I: ¿te desconectas?	Isabel reformula lo dicho por Pedro mediante una pregunta de comprobación.
337. P: si explotó China si se desató una guerra entre Ucrania y Chechenia\ no sé\	Pedro toma el turno, asiente y sigue argumentando mediante ejemplos.
338. I: [mhm]	Isabel asiente.



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>339. P: de verdad\ eso es un placer para mí\ entonces no no exacto\ ya ya por ahí para empezar al no usar la herramienta no/ soy generador de información en esa red\ prefiero tenerlo en la computadora y consultarlo a la hora que voy a salir de aquí\ {(AC) cuál autopista se cayó/ dónde hay un hueco y quién chocó\}</p> <p>H: (ríe)</p>	<p>Pedro sigue argumentando su respuesta con otro ejemplo.</p>
<p>340. I: está bien\ fijate\ yo lo comentaba por esto/ porque al principio cuando comenzó lo del Twitter/ yo también pues me me metí/ abrí mi cuenta/ y esto ya tendrá no sé como año o año y medio\ yo la experiencia que tenía era Facebook\ donde la pregunta que te hacen es ¿qué estas haciendo? y ya casi coloca qué está haciendo/ ahora la gente comparte otro tipo de contenidos\ pero al principio todos caíamos digamos en las convenciones del medio/ en este caso género/ Facebook\ para compartir lo que estábamos haciendo\ y puede que alguien que más o menos nos quisiera o que nos quisiera mucho\ pues le interesara lo que estábamos haciendo ¿no? por esta experiencia previa del Facebook/ yo pretendí utilizar el Twitter\ pero me pasó\ que no tiene ningún sentido colocar a un grupo ¿verdad? estoy haciendo una torta de chocolate\ o sea <u>a quién</u> le puede interesar eso\ en todo caso esto lo puedo publicar en Facebook donde está la gente que [puede venir a mi casa a comerla]</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra y justifica su consulta sobre el Twitter. Su intención es tratar de ilustrar el proceso de adaptación por el que pasan los hablantes cuando la herramienta es nueva y las adaptaciones que ejecutamos en su uso por el conocimiento de otros medios similares.</p>
<p>341. P: [es que es un medio] ya de informar todo tipo de banalidades que a ti se te ocurran</p>	<p>Pedro encabalga su turno con el de Isabel y plantea su visión sobre los usos que está teniendo Facebook.</p>
<p>342. I: claro\ es algo más íntimo</p>	<p>Isabel asiente y sintetiza con una frase lo dicho por Pedro.</p>
<p>343. P: [es para eso]</p>	<p>Pedro retoma el turno y valida lo dicho por ella.</p>
<p>344. I: [más personal]/ es para eso\ es un poco el ejemplo de cambiar de actividad/ cambiar de medio/ cambiar de herramienta/ obviamente requiere un aprendizaje y requiere un entrenamiento\ <u>todos</u>/ me imaginó\ hemos podido experimentar la evolución en en/ siendo usuarios de Facebook ¿no? Tal vez ahora somos más previsivos  e::  reflexionamos más lo que vamos a colocar no decimos [m:::]</p>	<p>Isabel encabalgando su turno con el de Pedro, reformula lo que ella ha dicho en su turno anterior y explica la relación del tema con el aprendizaje de los géneros discursivos. Se trata de una justificación sobre la inclusión del tema de las redes sociales: establecer una analogía con los géneros discursivos y la experiencia de un progresivo aprendizaje con lo que es nuevo para cada interlocutor.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
345. M: [ y empezamos] a filtrar y a cómo hacer cosas\ empezamos a tratar de entrar más\ apropiarnos para poder decir/ tú hasta tú hasta aquí y yo hasta aquí\ eso es lo que nosotros hacemos\	Margarita encabalga su turno con el de Isabel y subenuncia lo propuesto por I con un ejemplo.
346. I: <u>claro claro</u>	Isabel asiente enfáticamente.
347. P: a mí el Facebook me encanta para las reflexiones\ la última reflexión que salió por ahí/ no salió de mí\ sino de mis estudiantes que habló [este:] en paráfrasis porque era <u>bien bonito</u> lo que escribió en tres cuatro líneas/ era algo así como que:: el ciudadano común sufre de un egoísmo colectivo que se preocupa más del beneficio inmediato/ y no del beneficio general/ que en buenos términos/ al final termina beneficiando mucho más al individuo/ y él se refería específicamente al tráfico\   cosas así como lo que pasa en el semáforo de Piedra Azul/ <u>que no hay quince canales\ señor\</u> hay dos pero como quiero yo pasar primero hago un quinto canal y me meto por allá y voy/ mentira\ voy a llegar igual de tarde\	Pedro toma el turno de palabra y comparte una experiencia personal positiva sobre el uso de Facebook.
348. M: y quizás hasta más porque chocas y trancas la cosa\	Margarita toma el turno de palabra y completa con una frase el comentario de Pedro sobre el tráfico caraqueño.
349. H: y la viveza del venezolano se pone en evidencia con eso\	Homero toma el turno de palabra y también habla del mismo tema que Pedro y Margarita.
350. I: {(P) por cierto/ y faltaban ustedes por comentar} ((dirigiéndose a Homero y Julieta))	Isabel invita a unos participantes a comentar el tema.
351. M: pero por lo menos esa parte que dice él a mí me <u>estresa</u> de sobremanera no poderme desconectar de vez cuando\ {(AC) incluso yo ando con mis amigas/} de paso que yo lo de la tecnología de pasar ya al BlackBerry\ pues::   no es por rechazo tecnológico/ sino por una parte económica quizás también\ {(AC) pero cuando yo salgo con mis amigas/} que se cayó un árbol/ que si pasó no sé cuánto/ que si- y yo les digo/ ¡dios mío!\ <u>vas a vivir enfe::rma\</u> porque entre menos sé de cosas malas/ porque lo que más se transmite es lo malo\ {(AC) o sea incluso el correo de la universidad/ se está volviendo para lo mismo/} o sea\ [ <u>purass cosas malas\</u> ]	Margarita toma el turno de palabra y mediante el conector “pero” agrega un comentario sobre un tema propuesto por Pedro. Margarita emplea la exclamación y el énfasis para expresarse de manera emotiva. Es de destacar que el asunto que Isabel ha planteado: la analogía entre uso de las redes sociales y el proceso de aprendizaje en su uso, no progresa.
352. P: [(frase ininteligible)]	Pedro encabalga su turno con el de Margarita pero es ininteligible el enunciado.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>353.M: entonces <u>vale/</u> vamos a producir\ yo <u>quisiera</u> que utilizáramos <u>los recursos</u> discursivos o de conocimiento/ para las cosas buenas\ <u>me encantaría abrir mi correo/</u> y en vez de escuchar discusiones de profesores/ y echándole tierra y acabando a todo el mundo/ {(F) <u>epa</u>} yo estoy haciendo algo aquí por construir\ porque cuando yo estoy construyendo no tengo tiempo para escribir cosas negativas\</p>	<p>Margarita sigue con su comentario y en este caso hace referencia al caso de la comunicación institucional: los foros en la web mail de la USB. Nuevamente emplea el elemento emotivo mediante el énfasis, la interjección y el uso reiterado del “yo”.</p>
<p>354. I: interesante\ como te tienes que ir/</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra y valora lo dicho por Margarita. Luego, cambia de tema.</p>
<p>355.M: sí\  mhm </p>	<p>Margarita asiente.</p>
<p>356.I: voy a anticipar un poquito/ para que tengas una idea de la actividad tres/ que es para la semana que viene/ es la segunda sesión a distancia\</p>	<p>Isabel retoma el turno e inicia la gestión de cierre de la sesión.</p>
<p>(texto ininteligible)((se solapan diversas voces))</p>	

### Síntesis interpretativa

Se trata de una secuencia sobre el uso que hacen los participantes de Twitter. Esta pregunta forma parte del último turno de la secuencia anterior cuando Isabel planteó la finalidad del taller en términos de redescubrir el pensamiento de los profesores sobre la escritura académica y su pedagogía. De esta manera, ella intenta introducir un nuevo argumento para seguir reflexionando sobre los asuntos que interesan para lograr el objetivo del taller. Para ello comparte el relato de su experiencia personal con el Twitter y de su proceso de adaptación a este nuevo medio. Sin embargo, los comentarios de Pedro y Margarita derivan en otro asunto: los vicios que genera la comunicación mediante artefactos como el móvil y los usos que atribuyen al Twitter y Facebook. Ambos se apoyan en experiencias personales que modalizan con estrategias de tipo emotivo como: el énfasis, interjección, sarcasmo, exclamaciones, etc. De esta manera, el planteamiento de Isabel en relación al proceso de aprendizaje de los géneros discursivos académicos queda a la deriva. Ninguno de los participantes lo toma en cuenta y, por lo tanto, no hay progresión temática. Las intervenciones tanto de Pedro como de Margarita permiten construir la percepción, en su mayoría negativa, sobre algunos aspectos de la comunicación digital, y también sobre la decisión de cada uno por utilizarla de acuerdo con sus necesidades personales. Esta secuencia finaliza cuando por las limitaciones del horario Isabel decide gestionar la actividad de la sesión siguiente.

## **5. Síntesis interpretativa de la primera sesión**

### **5.1 Puntos críticos**

Los tres profesores no expertos en formación lingüística presentan dos tipos de perfiles: el profesor tutor y el novel investigador. En ocasiones sus discursos coinciden en el sentido de que señalan los mismos problemas, así como sus causas y consecuencias, pero la diferencia entre ambos perfiles es que para el primero el objeto de sus evaluaciones es otro(s) sujeto(s) del sistema educativo; en cambio, para el segundo es él mismo, en su condición de aprendiz de los géneros discursivos propios del investigador universitario.

Como respuesta a las acciones planificadas en el taller, sus discursos se focalizan en el tema del uso de la escritura en el contexto académico. En esta primera sesión presencial, ellos plantean diversos puntos críticos partiendo de sus conocimientos y experiencias con alguno(s) de estos géneros discursivos: el informe de proyectos de ingeniería, informe de pasantías, reporte escrito final, trabajo de grado, ensayo, examen, comentario de texto, artículo de investigación y ponencia. Es a partir de estos textos específicos que aportan un conjunto de datos sobre el inadecuado ejercicio de las prácticas de escritura. En particular, centran sus preocupaciones en el objeto/motivo de su actividad académica. Para el docente este se trata de la educación de los estudiantes; para el investigador, ser aceptado por una comunidad especializada mediante la publicación de artículos. También hacen referencia al nivel social de la producción académica, lo que incluye las reglas, comunidad y división del trabajo.

En definitiva, podemos acercarnos a su zona de desarrollo (o competencia) actual sobre la lengua escrita en situación académica. Para ello, en los siguientes apartados contestaremos las siguientes preguntas: ¿qué problemas enfrentan?, ¿qué elementos explicativos emplean para comprender la problemática?, ¿qué dicen que hacen para enfrentar las dificultades?, ¿cuáles son sus aspiraciones sobre la escritura en contexto académico? y ¿qué significados subyacen en cómo dicen lo que dicen?

#### **¿Qué problemas enfrentan?**

- 1) Para el profesor tutor la producción escrita académica de los estudiantes es deficiente y esto se constata al diagnosticar diversos tipos de desaciertos, a saber: a) uso inadecuado de los signos de puntuación, lo que limita las posibilidades de interpretación del lector, por ejemplo, cuando emplean la coma de modo

antinormativo con funciones diversas; b) dificultades en la configuración de párrafos: producen cadenas sintácticas, pero no grupos de enunciados articulados para lograr la coherencia semántica de cada parte de la superestructura textual; c) no alcanzan la coherencia pragmática, es decir, no satisfacen las condiciones de una determinada situación comunicativa; d) no saben argumentar; d) no logran que el texto sea comprendido por cualquier lector, tanto por los especialistas como por legos en la materia; e) no planifican ni revisan sus escritos; f) no cumplen con las instrucciones fijadas por el profesor en los exámenes o ejercicios, o por la institución en los trabajos de grado e informes de pasantía; g) cometen plagio de las fuentes disponibles en la Web.

- 2) El investigador novel constata que su producción escrita es inadecuada al no ser aceptada por un investigador experto (tutor académico). Los problemas que reporta en la elaboración de su trabajo de grado y los artículos de investigación están relacionados con: a) la falta de coherencia lingüística, tanto sintáctica como semántica, que se manifiesta en imprecisiones que observa en cada párrafo; b) la falta de coherencia pragmática, es decir, no logra responde a la(s) pregunta de investigación(s) ni usa convenientemente las citas de autoridad; c) su proceso de composición escrita está basado en escribir lo que está su pensamiento (prosa del escritor inexperto); d) no logra identificar los errores en sus propios textos, como lo hace con los de sus estudiantes.

### **¿Qué elementos explicativos emplean para comprender la problemática?**

- 1) Para el profesor tutor, la competencia lectora de los estudiantes obstaculiza las tareas de escritura académicas por una razón: ellos no tienen o no han adquirido el hábito de la lectura; de esto se deriva como consecuencia que no comprenden lo que leen, concretamente, las instrucciones de las tareas de evaluación, como exámenes y ejercicios (incluso los gestionados mediante plataformas informáticas), así como fuentes especializadas. En el caso del investigador novel, las habilidades de lectura y escritura están totalmente interconectadas, de manera que la primera es el origen o causa y la segunda, su destino o resultado. De este modo, su inadecuada la comprensión lectora pareciera generar mecánica e irremediablemente su mala escritura.
- 2) La falta de negociación sobre los acuerdos necesarios entre dos tipos especialistas involucrados en la elaboración y evaluación de trabajos finales de grado: el profesional (técnico) y el académico (metodólogo). El hecho de que ambos compartan los mismos objetivos de trabajo pone de relieve las

tensiones que suponen sus distintas valoraciones del objeto lingüístico. El profesional da prioridad a lo paralingüístico porque de esta manera se muestran directamente los resultados de una práctica ingenieril o una investigación; y el académico se centra en la comunicación verbal de estos resultados para que sean comprendidos por cualquier lector. Al no estar alineadas sus acciones con el objeto/motivo de la actividad, los estudiantes se ven afectados negativamente para cumplir sus metas académicas al final de la carrera.

- 3) En su día a día, importantes sectores de la comunidad, que incluye tanto a los profesores como a los estudiantes, no realizan las acciones requeridas para conseguir buenas prácticas de escritura. Esto se observa sobre todo en la falta de control en la ejecución de la normativa pautada por la USB para la realización de informes de pasantías y trabajos de grado, y en el no considerar en las evaluaciones la “parte escrita”, sino sólo el contenido. En cuanto a los estudiantes, las carencias observadas son: su actitud pasiva en el proceso de aprendizaje; la falta de atención a las orientaciones del profesorado; el dejar todo para última hora y el estrés que esto genera.
- 4) La mala escritura es un problema heredado culturalmente que tiene su origen en la historia educativa de los aprendices. Estos antecedentes les impiden tener unas competencias básicas como escritores. La diferencia de pareceres entre los sujetos de estudio está en cuál es nivel educativo y quiénes son los actores que suscitaron la deficiente condición actual de desarrollo lingüístico. Así, tenemos tres interpretaciones: a) incluye toda la etapa previa a la universidad, que abarcaría el proceso educativo desde preescolar hasta la culminación del bachillerato, así como el entorno familiar; b) se ubica dentro del propio sistema educativo uesebista, en concreto, en el primer año de carrera cuando los estudiantes cursan materias de formación lingüística general; y c) los responsables son los malos profesores de redacción del pregrado.
- 5) El cambio generacional en los hábitos de la comunicación escrita por la incorporación de las tecnologías de información y comunicación. Sobre las primeras se menciona el uso de Wikipedia como elemento facilitador de la práctica del plagio; sobre las segundas, se indica el inadecuado uso en los exámenes del código empleado por los jóvenes en la comunicación digital mediante el teléfono móvil.

### **¿Qué dicen que hacen para enfrentar las dificultades?**

- 1) Ante los retos personales de aprendizaje sobre la lengua, los profesores dicen haber recurrido a la consulta de libros. Aunque no precisan ámbitos de estudio ni autores concretos, en sus relatos coinciden en que se trata de la búsqueda de una solución por iniciativa propia porque como aprendices encontraron algún problema que debían solucionar. En el caso del novel investigador, la fuente consultada resulta ser clave para entender su propio proceso de escritura. También este valora el feedback que recibe de su tutora, ya que es sólo a partir de las revisiones que ella hace de sus escritos es cuando logra constatar las fallas de su escritura.
- 2) En su mayoría, las acciones que emprenden para intentar resolver los problemas de escritura de sus estudiantes se realizan después de llevar a cabo las tareas de evaluación. Cuando el documento es un examen o un ejercicio, aunque la finalidad es determinar si el estudiante aprueba o no, las acciones del profesor son más, o menos, explícitas en cuanto a los fines didácticos, a saber: a) informa los resultados a sus estudiantes mediante comentarios escritos y/o el diálogo para que las fallas sean tomados en cuenta en el futuro próximo; b) ofrece la oportunidad de recuperar la nota si las faltas son reparadas; e) cuando se trata del informe de pasantía, la intervención funciona con la revisión junto al estudiante del texto intentado. En este último tipo de intervención, se incorporan las reglas que de manera oficial demanda el sistema usebista, pero también las que están ocultas, como por ejemplo, cuál debe ser la extensión del documento para cumplir las expectativas del jurado, incluso aunque no tenga mucho sentido hacerlo. Este es un aspecto destacable que forma parte de la cultura institucional que determina la actuación de los profesores y refuerza la relación de dependencia de los estudiantes respecto a lo que debe hacerse. De hecho, cuando este mismo profesor tutor cumple la función de jurado examinador, suele ocuparse solamente del contenido aunque esto le parezca cuestionable. También existe otra modalidad que permite la labor formativa que es presentado con carácter excepcional. Se trata de la programación de un curso en función de la escritura de un tipo de texto concreto: el reporte final de curso. Esta programación permite la construcción de aprendizajes mediante el acompañamiento constante del profesor que ofrece sus orientaciones de acuerdo con cada situación problemática detectada en la corrección de diversos borradores.
- 3) Las acciones que reportan para enfrentar el problema de la lectura son las siguientes: a) leen en voz alta una o más veces las instrucciones del examen o ejercicio evaluado; b) facilitan el proceso de lectura de los

ejercicios de clase mediante presentaciones con programas informáticos (Moodle); c) hacen recomendaciones para promover este hábito de la lectura; d) realizan lecturas de artículos en clase para iniciar la discusión de temas de interés.

- 4) Respecto a la generalización de que los estudiantes “no saben leer ni escribir”, todos los profesores están de acuerdo en haberlo usado y haberlo escuchado decir a sus colegas. Se trata de una representación social que es aceptada y compartida por todos los participantes aunque con ciertas reservas porque observan que este juicio presupone una acción discursiva contraproducente en la relación del profesor con sus estudiantes, en la que debe prevalecer la formación y comunicación en sentido positivo.

### **¿Cuáles son sus aspiraciones sobre la escritura en contexto académico?**

Los profesores ofrecen pocos datos y estos son variables en cuanto a sus ideales. Escribir en situación académica tiene como significados: a) hacerlo adecuadamente; b) de manera comprensible para cualquier lector; c) al emplear el procesador de palabras “Word” es necesario el conocimiento de la práctica y del contexto para así poder tomar la decisión correcta; d) es un requisito indispensable para el éxito de la actividad profesional; e) el informe de pasantías y el trabajo de grado demandan un gran nivel de organización por parte del estudiante; e) desean encargarse solamente de los aspectos de la superestructura textual y no de los conocimientos “básicos”.

### **¿Qué significados subyacen en cómo dicen lo que dicen?**

Las respuestas de este apartado corresponden a las interpretaciones sobre los significados que subyacen en los discursos de los tres profesores mediante la acción connotativa de metáforas, expresiones e imágenes, así como otros elementos enunciativos, como los de tipo emotivo. De esta manera nos aproximamos a las siguientes concepciones sobre la lengua escrita y su pedagogía:

#### **a) Modelo computacional de la escritura**

Uno de los profesores emplea de manera explícita esta metáfora para referirse a los modos de recepción y producción de los escritos académicos. Mediante el enunciado “mi capacidad es como la computadora” expresa cómo percibe la comunicación verbal humana: recibimos y procesamos los datos contenidos en una fuente externa para convertirlos en información útil. Esta idea es ampliada por los otros profesores a través de secuencias descriptivas en diferentes momentos de la sesión. En definitiva, coinciden en que sin el



procesamiento y almacenamiento de los registros necesarios en la mente, no es posible la escritura. Del mismo modo que sucede cuando trabajamos con la computadora, situación en la que el usuario ejecuta unas instrucciones para obtener un resultado automáticamente, se espera que quien escribe, ya sea el estudiante o el novel investigador, ejecute lo indicado por quien demanda una tarea concreta de escritura sin que se considere la dificultad que implica porque el programa lingüístico es común para cualquiera que esta sea. La única condición es que este programa disponga de los registros suficientes para operar de manera independiente y que esté adecuadamente entrenado en la habilidad para comprender los mensajes de las fuentes externas. De este modo, los profesores esperan que se cumpla una especie de programación previa. Si el resultado no se manifiesta, o es erróneo, intentan como soluciones la modificación del defecto del programa mediante la recurrencia de la práctica, así como el enriquecimiento constante de la fuente de almacenamiento con nuevos datos de entrada mediante la consulta de palabras en el diccionario.

#### b) Modelo industrial de la producción escrita

El trabajo en la academia es descrito mediante una serie de expresiones metafóricas que lo aproximan al de una cadena fabril en la que cada sujeto desempeña un conjunto de acciones y operaciones específicas en fases sucesivas e independientes sobre una materia prima para obtener un producto de calidad. Por ejemplo, uno de los profesores espera que el resultado de su actividad educativa encuadre según un patrón para cubrir la demanda del mercado profesional. El estudiante es percibido como objeto físico en expresiones metafóricas como por ejemplo: “a mí me gustaría agarrar a una persona de las que me están escribiendo el informe y decirle”. Cuando la materia prima que reciben no se corresponde con sus expectativas para ser modificada en la nueva etapa de producción, entonces ellos se explican este fenómeno con argumentos como los siguientes: “no es nada más culpa de los chicos sino también de los otros”, “ahí está pasando algo porque no complementan ese espacio”, “hay un desfase”, o “pasan por la aulas pero no les queda”. Aunque no sepan exactamente de qué se tratan estas irregularidades, sí están convencidos de que estas se manifiestan debido al incumplimiento de las responsabilidades de los demás trabajadores de la cadena. En consecuencia, algunos se resisten a hacer más trabajo del que les corresponde; y otros mediante diversas acciones intentan rectificar las condiciones heredadas.

### c) La mala escritura automática

Los profesores describen la mala escritura mediante diversas imágenes metafóricas como el curso, movimiento o tendencia de ideas. Por ejemplo: “poner muchas cosas todas desordenadas”, “escribo escribo y escribo”, “voy escribiendo voy escribiendo”, “escribimos escribimos escribimos escribimos” y “van escribiendo van pensando como si fueran unas ideas que tú vas anotando en una pizarra”. Se trata del resultado de un proceso de escritura automática que prescinde de la planificación previa y de la revisión textual. De este modo, el estudiante o el novel investigador transcriben lo que está contenido de manera caótica en su pensamiento. Tal procedimiento da como resultado textos que no son aceptados socialmente, ya que no satisfacen las demandas de comunicabilidad. En un intento por lograr la coherencia discursiva, los estudiantes resuelven su problema de actuando por su cuenta y es entonces cuando recurren al plagio, otra forma automática de escritura. Este procedimiento también es rechazado porque lo que se espera es evaluar la habilidad para transmitir las ideas del propio estudiante.

### d) La escritura como sufrimiento

En diversas oportunidades los profesores asocian la escritura con dificultad, impedimento o perjuicio. Este significado lo manifiesta tanto el novel investigador cuando escribe o revisa sus escritos, como el profesor tutor en su actividad educativa diaria. El campo semántico que construyen como sufrimiento abarca las siguientes referencias: a) de dolor físico (“somatizar”, ganarse “un dolor de cabeza” y “seguir dándonos golpes”); b) el efecto negativo que supone la exigencia del profesor hacia los estudiantes (“conmigo pasan trabajo” y “ya ellos sienten temor conmigo con el corte y pega”) o la tarea extra que implica (“me tomo la molestia” y “de paso estás cansando al lector”); c) condiciones adversas (“yo lo hice con presión” y “yo no tengo tiempo para estar revisando todo eso”) o la indiferencia de algunos colegas (“eso no es asunto mío”); d) difícil de tolerar (“eso es horrible” y “entonces es terrible”). Tal sufrimiento es visto como un resultado histórico indeseable, y no porque en sí mismo el proceso de composición de nuevos géneros discursivos implique esfuerzos en cuanto retos de aprendizaje, o porque las reglas y la división del trabajo lo obstaculicen.

### e) El poder está en el profesor y no en la escritura

Llama la atención el paralelismo entre los discursos del tutor y del novel investigador para referirse a la coherencia textual en situaciones de evaluación de los escritos académicos; por ejemplo, el primero señala: “yo agarro tu libro (...) yo entiendo lo que tú estás diciendo yo entiendo qué se te ocurrió a ti tratar de decir pero eso

no está aquí es porque yo te entiendo”; y el segundo: “pero más es tu interés en argumentar para que el profesor a lo mejor quizás pueda decirte que tu argumento está bien hecho”. En ambos casos lo escrito no tiene valor en sí mismo sino que se presenta para pasar la prueba del lector-evaluador quien tiene el poder de decidir si el texto es o no válido. Se trata de una situación de dependencia absoluta del estudiante con el profesor. Esta dependencia se observa incluso en el uso del dativo ético o de interés, en enunciados como: “te hacen la introducción” o “no me monten el corte y pegue”, que tienen la función de poner la escritura en relación con el profesor. En este tipo de oraciones aunque el enunciador no es el sujeto, sí es más activo que el propio objeto de la acción verbal.

#### f) Expresión de las emociones

Para enfatizar su insatisfacción al referirse a la escritura de sus estudiantes, los profesores emplean frecuentemente estrategias discursivas de afectividad, como: la adjetivación, exageración, ironía, sarcasmo y tono satírico. Todas estas marcas verbales y/o no verbales son usadas para manifestar una evaluación negativa que apuntan, según el caso, al disgusto, desacuerdo, o rechazo sobre los siguientes aspectos: a) el producto escrito: “hay mucho escrito mucho muy mal escrito”, “jamás jamás o sea todavía no he tenido la oportunidad de leer un sólo informe como tutor como jurado en el que alguien me haya puesto sus objetivos realmente”, “te llega con 150 páginas que no dice nada” y “este libro está en chino mandarín”; b) el trabajo de los colegas: “se supone que hay un tutor detrás que ¡mira! Ese se encargó absolutamente de todo ¿no? mentira”; c) sobre su propia imagen como docente: “mi opinión es totalmente ácida en ese aspecto”; d) la imagen del estudiante: “el famoso wikicopia está de moda y ellos directamente arrasan con eso” y “no tenían ni siquiera que razonar pensar usar sus capacidades nada”, “pura charlatanería y habla y habla” y “eso es para marear el profesor seguramente”.

#### f) El docente como modelo

Las metáforas relacionadas con la identidad profesional del docente como modelo de lo que ha de hacerse para lograr el éxito de la actividad educativa se encuentran referidas a los siguientes aspectos: a) la imagen positiva como formador que debe proyectar ante los estudiantes: “uno es un patrón de conducta uno es un espejo” y “yo pienso que es enamorar”; b) las ayudas en favor del estudiante como rasgo excepcional dentro del colectivo docente: “los otros no le dan peso a lo escrito yo en mis trabajos le doy peso a las correcciones ortográficas”,

“primera vez que me rayan tanto un cuaderno primera vez que me rayan tanto un examen” y “somos pocos los que nos preocupamos” por “la parte escrita”; c) el hacer todos los esfuerzos necesarios: “y entonces tienen que otra vez y tengo que dárselos por escrito para que vean”; d) datos autobiográficos: “yo aprendí ensayo aprendí a leer y escribir (...) porque me senté a escribir y me di cuenta de que necesitaba comunicarme”.

g) El ser y parecer del escrito académico

La analogía del “limón seco” tiene la función de sintetizar uno de los puntos críticos. Con este recurso y su explicación posterior, uno de los profesores ilustra críticamente la distancia entre lo que parece ser y lo que debe ser el discurso especializado. Es decir, el discurso para algunos puede parecer adecuado porque contiene partes que son esenciales (“pulpa”, “concha”, “semillas”), pero no lo es realmente, ya que no logra lo más importante que es cumplir su función de comunicar verbalmente unos resultados (“de ahí no sacas jugo”). Se trata del cuestionamiento de la valoración de algunos colegas sobre “la parte escrita” como un elemento secundario respecto a otros aspectos que se consideran más importantes porque se entienden como definitorios del discurso técnico-ingeneril.

## **5.2 Potenciales transformaciones**

Existen tres momentos en el segundo bloque de la sesión de trabajo que sugieren modificaciones en las concepciones de los profesores en algún aspecto sobre la escritura y su pedagogía en relación con lo declarado en el bloque inicial de las presentaciones personales. Estos potenciales indicios de transformación pueden verificarse en el nivel interlocutivo a raíz del debate en los siguientes intercambios:

a) Guiado por las preguntas de comprobación de la investigadora-interventora, el escritor novel verbaliza dos de sus avances en el proceso de composición escrita. En dos intercambios sucesivos él logra valorar positivamente dos aspectos de su producción escrita académica: por un lado, se refiere a la “buena simbiosis” que representa las consultas a diversos especialistas; y, por otro, los progresos que va obteniendo con la práctica cuando reconoce al hablar de sus artículos que “el segundo me quedó mejor que el primero”.

b) Las justificaciones expuestas por los profesores son una muestra del progreso hacia la racionalización de su discurso de tipo emotivo. Esto se evidencia en sus enunciados posteriores a la presentación de la investigadora-interventora sobre la teoría de la actividad y los géneros discursivos, e inmediatamente después de la consulta

sobre “no saben leer ni escribir”. Como ejemplos destacables tenemos: “porque a veces nosotros los castigamos a ellos y a veces tenemos un poquito la culpa” y “yo por lo menos lo confieso en los momentos en que uno está así en una máxima ira eso es lo primero que dices”.

c) Con el enunciado “es perfectamente lógico todo lo que planteas en el sentido de que cada quien nada bien en su propia agua”, se inicia un intercambio entre los participantes en el que son validados los argumentos de la investigadora-interventora sobre la producción escrita y el aprendizaje de conocimientos específicos de acuerdo con diversos contextos sociales. En este punto, cuando comparten sus experiencias personales observamos que ellos entienden los planteamientos de fondo para la alfabetización en la universidad. Sin embargo, cuando uno de ellos traslada el tema al contexto académico retorna al punto crítico de la mala escritura estudiantil: “en los exámenes nos escriben bajo esos códigos ¿quién tiene que aprender a leer y quién tiene que aprender a escribir ahora?”. De este modo, persiste la incertidumbre acerca de qué hacer en el día a día.

## 6. Segunda sesión de trabajo

### 6.1 Secuencia 1: inicio de la sesión

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>1. I: y ya está\ entonces hoy voy a usar esta\ ((refiriéndose a una grabadora)) fíjense\ bueno lo primero preguntarles/ bueno decirles que estoy <u>muy contenta</u> de verlos (risas) claro\ pero digo preguntarles que:: Pedro\ me acabas de decir que la hiciste</p> <p>2. P: sí</p> <p>3. I: hiciste [la tarea]</p> <p>4. P: [que fue]</p> <p>5. I: ¿Homero cómo te fue también?</p> <p>6. H: [sí yo se la envié]</p> <p>7. P: [pero mira estoy]</p> <p>8. I: me la enviaste ¡pero yo no la recibí! ¿cuándo la enviaste?</p> <p>9. H: {(P) el domingo}</p> <p>10. I: {(F) ¡epa! tú me escribiste} claro claro</p> <p>11. H: [(texto ininteligible)]</p> <p>12. I: [claro claro] qué tonta sí sí sí perdón perdón</p> <p>13. P: y te debo decir que yo hice déjame apagar esto ((mientras suena su móvil)) estoy en clase te llamo ahora después de las seis ((habla por teléfono))   ((guarda su móvil))</p>	<p>Del turno 1 al 12, Isabel toma la palabra para dar inicio a la sesión. Expresa de manera enfática la alegría por encontrarse con los participantes: Pedro y Homero. También probablemente ríe para liberar la tensión que le produjo la espera por 45 minutos. Mediante estas estrategias de tipo emotivo, refuerza positivamente la relación con los profesores para crear el clima de comunicación necesario en el taller. Luego, revisa con cada uno la realización de la actividad 2 (a distancia). Los participantes responden afirmativamente a sus preguntas de comprobación.</p> <p>Del turno 13 al 18, Pedro toma el turno de palabra por autoselección y comienza a comentar su actividad, pero no continúa ya que en este segmento recibe una llamada y decide silenciar el teléfono. Isabel también lo hace y, de este modo, ambos refuerzan la importancia de dedicar</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>H: (ríe)</p> <p>14. I: yo no sé si::</p> <p>15. P: en fin  e::  déjame ponerle silencio de una vez ((refiriéndose al móvil))</p> <p>16. H: silencioso</p> <p>17. P:  aja </p> <p>18. I: sí yo también</p> <p>19. P: me costó un mundo porque el esquema/ yo no sé si estaba bruto [o he estado bruto]</p> <p>20. I: {(DC) no te preocupes [para::]}</p> <p>21. P: [pero:::] no logro cuadrarlo con mis materias   </p> <p>22. I: okey\ ya voy a responder\ Homero ¡es cierto que tú me lo mandaste! y yo:: sí es cierto\ ahora bien  este::  [ay no]</p> <p>23. H: [usted me envió] un correo después diciéndome que le envié la información\ ese mismo día ocurrió todo</p> <p>24. I: {(DC) ah ese mismo día ocurrió todo}</p> <p>25. H: no importa</p> <p>26. I: {(F) no no} {(AC) no importa no importa porque lo importante es que lo hiciste y tú también Pedro\} aja ¿tuviste algún inconveniente?</p> <p>27. H: no</p>	<p>toda la atención al taller.</p> <p>Pedro retoma el turno de palabra y expresa mediante la metáfora coloquializada “un mundo” la dificultad que tuvo para realizar la actividad. Como argumento para justificar este hecho emplea la exageración para evaluar su propia actuación mediante otra metáfora coloquial “estar bruto” que repite en dos distintos tiempos verbales.</p> <p>Isabel solapando su intervención con la de Pedro interviene para aliviar la tensión relacionada con la experiencia de la tarea.</p> <p>Pedro encabalga su respuesta con la de Isabel y anuncia el resultado de su actividad 2. Se produce una pausa.</p> <p>Del turno 23 al 28, Isabel toma el turno de palabra, asiente y se dirige a Homero para revisar el envío de su tarea. En el comentario del turno 26 también se dirige explícitamente a Pedro.</p>

### Síntesis interpretativa

En el primer turno de la grabación destaca la modalización de tipo afectiva empleada por Isabel en su saludo, marcado por el contenido emotivo, tono enfático y risas. Aunque Isabel ha esperado 45 minutos por los participantes, encara la situación mediante una acción discursiva de celebración por el reencuentro. Es esperable que en un ambiente formativo con adultos ella no haga algún tipo de reclamo o cuestionamiento por la impuntualidad. Al tratarse de la secuencia de inicio es Isabel quien propone lo que realizarán: la revisión de la tarea de la sesión a distancia (semana 2 del taller). Pedro se muestra muy interesado por compartir su experiencia y esto se evidencia en el recurrente encabalgamiento de sus intervenciones con las de Isabel. De

hecho, ella en dos oportunidades debe interrumpirlo solapando su discurso para incorporar a Homero al diálogo y mantener una simetría en la comunicación.

En el caso de Pedro, su discurso se enfoca en la valoración de la tarea; esta le supuso un esfuerzo y reto enormes. Esta valoración es expresada mediante dos metáforas con sentido hiperbólico. En ambos casos emplea la primera persona para atribuirse lo que subjetivamente experimentó al hacer la tarea. De este modo, Pedro introduce una autoevaluación con la que asume la responsabilidad de su ejecución. A diferencia de Pedro, Homero responde de manera concreta una a una las preguntas de Isabel: él entregó la tarea y no tuvo inconvenientes al realizarla. Por su parte, Isabel fortalece el clima de confianza al decirle a Pedro que no se preocupe. También, en su intercambio con Homero, ella utiliza la expresión “qué tonta” mientras se disculpa de manera reiterada para rectificar que ella sí recibió la tarea que en un principio había negado. Emplea esta estrategia de la adjetivación para referirse a sí misma que le sirve para asumir la responsabilidad de los hechos. También, tranquiliza a Homero refiriéndose al malentendido sobre la recepción de la tarea, y recalca que lo que interesa es que la hayan realizado. De este modo, Isabel refuerza de manera empática la comunicación.

## 6.2 Secuencia 2: diálogo con Pedro sobre la actividad 2 y su rol como tutor

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
28. I: ninguno  aja  Pedro ¿qué es lo que debíamos? ¿qué qué podríamos hacer?	Isabel toma el turno de palabra y restablece el diálogo con Pedro para cooperar en la solución de la dificultad que tuvo con la tarea.
29. P: {(P) aja }	Pedro asiente.
30. I: que seleccionaras {(DC) un solo curso}	Isabel mantiene su turno y le propone una solución.
31. P: {(P) aja }	Pedro asiente.
32. I: el curso donde <u>tú crees</u> que puedes incorporar la lectura y la escritura y donde tú crees que yo digamos te puedo ayudar  e:   mhm   ntx  como experta en enseñanza de la lengua experta suena un poco como echón	Isabel continúa con la recomendación que modaliza mediante la perífrasis “donde tú crees que digamos te puedo ayudar”; en este punto, titubea y finalmente señala que ella es experta en el asunto. El titubeo denota que Isabel no se siente cómoda con su autoevaluación que señala la asimetría cognitiva con los participantes. Para mitigar la tensión hace explícita una autocrítica.
33. P: {(F) sí no no [pero es así]}	Pedro toma el turno de palabra, titubea y mediante el conector “pero” confirma la evaluación que ha hecho Isabel sobre su rol de experta.
34. I: [pero quiero] decir es mí área y te puedo ayudar para:  e:  incluir en en las actividades	Isabel encabalga su turno con el de Pedro y mediante el conector de oposición “pero” detalla en qué

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
de a::ula y en la evaluación/ elementos que tengan que ver con la lectura y la escritura pero claro {(AC) como tenemos tan poquito tiempo} es un trimestre y yo <u>quisiera</u> que lo llevaran a la práctica así sea en alguna sesión de clase o en alguna [evaluación]	consiste la ayuda que puede ofrecer. Nuevamente emplea la perífrasis verbal: “te puedo ayudar” que denota cercanía. Mediante el uso de la primera persona del plural explica a ambos participantes lo que ella proyecta como tarea final del taller. Nuevamente la modalización del aspecto directivo está presente mediante el uso del verbo: “quisiera”. Isabel incluye una reserva sobre esto: la limitación de tiempo.
35. P: [{{(P)sí}}	Pedro encabalga su turno y confirma lo dicho por Isabel.
36. I: para ver qué tal/ ver cómo reaccionan los alumnos y ver cómo les va/ pues entonces seleccionar uno de los cursos y en particular dentro de los cursos {(DC) un tipo de texto} o sea un género discursivo\	Isabel continúa con la explicación de la futura actividad. Emplea la reformulación de palabras clave. Con ello refuerza los conceptos ya vistos en sesiones pasadas.
37. P: [{{(P)sí}}	Pedro encabalga su turno y confirma lo dicho por Isabel.
38. I: ¿sí? Que puede ser  m:  cualquiera  aja  ¿con esto te he ayudado en algo?	Isabel toma el turno y mediante preguntas de comprobación se dirige a Pedro sobre su gestión por ayudarlo.
39. P: no	Pedro toma el turno y responde negativamente. De alguna manera su respuesta es cortante e inesperada por lo que es natural pensar que se haya creado una cierta tensión. Su respuesta resulta algo contradictoria al considerar que en los turnos anteriores estuvo de acuerdo con Isabel en sus propuestas.
40. I: ¿por qué? ¿por qué?  aja  ¿cómo?	Isabel toma el turno de palabra y hace a Pedro tres preguntas de comprobación, mediante el uso de adverbios, para indagar sobre las causas de su inesperada respuesta. La reiteración de las preguntas denota perplejidad.
41. P: o sea [no sé no sé si es que]	Pedro toma el turno e intenta reformular su respuesta manifestando duda al repetir dos veces la frase: “no sé”.
42. I: [porque pensaste en todos los cursos] a la vez	Isabel encabalga su turno con el de Pedro y le ofrece una justificación a modo de hipótesis que espera que él confirme, o rechace.
43. P: no\ pensé en los dos	Pedro toma el turno y responde negativamente y describe el procedimiento que siguió para realizar la actividad 2.
44. I:  aja	Isabel asiente.
45. P: que es lo estoy dictando actualmente	Pedro continúa con su respuesta dando detalles de su actividad docente.



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
46. I:  aja  que es ¿XXX? ((nombre del curso que dicta))	Isabel toma el turno de palabra para hacer a Pedro una pregunta de comprobación.
47. P: XXX y XXX ((nombres de los cursos que dicta))	Pedro responde a la pregunta de Isabel.
48. I: XXX y XXX	Isabel repite la respuesta de Pedro a modo de confirmación.
49. P:  aja  los nombres no dicen para nada::  este::  entonces no sé si vale  este::  que te dé una explicación de los cursos así:: resumida	Pedro asiente y continúa explicando en qué consiste su actividad; titubea y hace una pregunta (indirecta) para dar más detalles.
50. I: vamos a hacer una cosa ¿tú intentaste explicar los dos? [O sea intentaste]	Isabel obvia la pregunta e insiste en su primera hipótesis haciendo directamente una pregunta de comprobación.
51. P: [sí en mi mente] yo traté primero de {(AC) seleccionar uno} y al final bueno  este::  traté de medio hacerlo con una actividad específica de unos de los cursos que es [problemas]	Pedro encabalga su turno con el de Isabel y responde a la pregunta, titubea e insiste en la dificultad para realizar la actividad. Emplea el adjetivo “medio” a modo de metáfora para señalar que el proceso no fue completo, y de ahí la dificultad.
52. I: [ aja ]	Isabel encabalga su turno con el de Pedro y asiente.
53. P: pero:: oye como es una actividad que ellos al fina::l sí\ ellos escriben un informe que es propio no es para mí\ es para ellos mismos  o sea:: no ha::y ellos al final de la materia me entregan algo que es {(DC) medio} escrito pero que es un informe de diseño de planta   que no sé::	Pedro mediante el conector “pero” da detalles de cómo es la actividad de escritura y el género discursivo producido en su curso. De nuevo, Pedro titubea, lo cual podría significar la dificultad de hallar la explicación a su problema. También vuelve a emplear el adjetivo “medio” como metáfora para calificar cómo es el informe de diseño. Finaliza su comentario insistiendo con la frase “no sé” que refuerza una vez más la dificultad para encontrar una respuesta a su caso.
54. I: a ver a ver es un informe técnico::	Isabel toma el turno y retomando las palabras de Pedro sobre el tipo de texto que producen sus estudiantes, intenta obtener más información sobre el caso.
55. P: o sea son eso son tablas con especificaciones de equipos diagramas de flujo	Pedro toma el turno y mediante el conector de reformulación “o sea” detalla el contenido del tipo de informe.
56. I: {(DC)  aja  entiendo}	Isabel asiente y confirma.
57. P: o sea la escritura es muy:: puntual	Pedro empleando nuevamente el conector de reformulación “o sea”, emite un juicio sobre la escritura del informe técnico. Usa el sintagma “muy puntual” para valorar el discurso escrito en este género.
58. I: es muy puntual pero de alguna manera existe {(AC) vamos a decirlo así}	Isabel toma el turno y repite el juicio emitido por Pedro y mediante el conector “pero” agrega un comentario que requiere comprobación.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
59. P: existe escritura [porque:]	Pedro responde confirmando la propuesta de Isabel e intenta argumentar.
60. I: [eso te iba] a decir\ existe escritura de [de:]	Isabel encabalga su respuesta con la de Pedro, reformula la respuesta de este y también intenta hacer un comentario.
61. P: [existe]	Pedro encabalga su repuesta con la de Isabel confirmando por repetición lo dicho por ella.
62. I: de [mhm] digamos [e:]	Isabel toma el turno, titubea e intenta explicar algo.
63. P: [o sea de repente es poco texto:]	Pedro mediante el conector de reformulación “o sea” evalúa el género discursivo en términos de cantidad de escritura.
64. I: [es decir algunas partes] tipo:: presentación, descripción [de un cua::dro de]	Isabel empleando el conector de reformulación “es decir” sigue ofreciendo detalles de su hipótesis sobre lo que puede ser el producto escrito. La descripción la hace empleando términos referidos al nivel de la superestructura del texto.
65. P: [por lo menos de]	Pedro encabalga su discurso con el de Isabel e intenta aportar un dato.
66. I: de un grá::fico	Isabel continúa con su turno de palabra y menciona un aspecto discursivo del escrito.
67. P: qué sé yo [este:]  por ejemplo qué sé yo:: hay una de las partes que es un gráfico es [este:]  modelo de cálculo\ entonces y en esta parte se utiliza la ecuación (chasquea para indicar que en ese espacio va la ecuación) para calcular el volumen del vector por decir cualquier cosa	Pedro toma el turno, manifiesta duda en dos oportunidades y refiere un ejemplo. En su discurso destaca el uso de términos especializados para describir una de las partes del texto. Esta intervención le sirve de argumento para justificar la dificultad de la actividad 2.
68. I: claro\ es decir {(DC) frases que presentan/ digamos el procedimiento que es más bien de cálculo}	Isabel toma el turno, asiente y reformula lo dicho por Pedro.
69. P: sí hay muy poco de que tú leas o [consigas así]	Pedro retoma el turno y confirma lo dicho por Isabel y refuerza su planteamiento de cuál fue la dificultad.
70. I: [pero pero] eso no importa porque <u>hay</u> \ es decir el género aunque tiene mucho:: lo que se llama <u>paratexto</u> lo que acompaña el texto	Isabel encabalga su turno con el de Pedro y mediante la repetición del conector “pero” emplea el término “paratexto” para describir el escrito.
71. P: sí::	Pedro asiente.
72. I: que son gráficos o cuentas o o tablas [e:]  bueno\ {(AC) tú sabes más de eso que yo} todos esto::s dibujos\ etcétera/ aunque tiene paratexto es decir también tiene un texto que es lo que le da digamos {(DC) la coherencia el orden} es decir debe tener una porta::da una mínima presentación	Isabel continúa ejemplificando el concepto de paratexto. En su intervención incluye una advertencia que coloca a Pedro en una situación privilegiada de poder respecto al conocimiento: “tú sabes más de eso que yo”. De este modo, observamos la tendencia de Isabel por mantener en términos del poder el diálogo equilibrado asociado a los saberes especializados.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
73. P: sí	Pedro confirma lo dicho por Isabel.
74. I: me imagino muchos párrafos  e::  párrafos que son muy breves inclusive puede ser incluso de una sola oración de una dos tres líneas	Isabel continúa con la explicación y ofrece sus hipótesis de cómo es el género informe de diseño de planta mediante el uso de la forma verbal “me imagino”.
75. P: [ aja ]	Pedro asiente.
76. I: [ {(AC) por lo que te estoy escuchando}] pero  este::  en donde es necesario sí manejar un discurso me imagino que es de tipo descripti::vo:: vamos a decir impersona::l desde el punto de vista del estilo sobrio directo	Isabel encabalgando su turno con el de Pedro, sigue con sus hipótesis sobre el estilo discursivo del informe de diseño. Sus respuestas se basan en lo previamente expuesto por Pedro y en sus propios conocimientos del discurso técnico-científico.
77. P:  mhm	Pedro asiente.
78. I: obviamente con corrección es decir {(AC) utilizando los signos de puntuación con la ortografía correcta bla bla} es decir aquí tenemos un género::	Isabel continúa con el mismo asunto y en este caso se refiere al aspecto de la corrección ortográfica que marca enfatizando con el adverbio “obviamente”. Es notable que este aspecto sea mencionado en último lugar y mediante la onomatopeya “bla bla” que indica que se sobreentiende lo que resta por decir. Con ello incorpora lo ortográfico como un elemento necesario de la escritura pero no el de más importancia. Concluye confirmando que sí hay un género discursivo (palabra clave).
79. P: sí	Pedro asiente.
80. I: <u>sí sí</u> es decir no estamos pensando en que tiene que ser por ejemplo:: no sé\ un estudio\ una <u>tesis</u> \ o un <u>ensayo</u> \ {(DC) o un informe} tal sino <u>este es</u> el género	Isabel toma el turno de palabra, asiente enfáticamente para reforzar su propuesta y contrasta el género informe con otros de tipo académico. En esta enumeración hace énfasis en las denominaciones de tales géneros.
81. P: sí yo lo hice ahí y yo	Pedro toma el turno y retoma la explicación sobre su experiencia con la actividad 2.
82. I:  aja	Isabel asiente.
83. P: y yo te iba a preguntar si de repente  este:   {(DC ) yo pudiera aplicar} de repente no/ a un curso sino a mi actividad de:: de tutor	Pedro emplea un rodeo de palabras, titubea y hace una pausa, que denotan duda, y finalmente, hace una propuesta alternativa a Isabel para solventar la dificultad encontrada.
84. I: <u>cla::ro</u> también también también claro	Isabel asiente de manera muy enfática mediante la repetición y con ello valida la propuesta de Pedro.
85. P: [porque   yo me sentirí-]	Pedro intenta justificar su propuesta. Emplea el verbo “sentir”.
86. I: [esto me parece aún mejor] pero bueno	Isabel solapando su discurso con el de Pedro reconfirma su apoyo mediante la frase adverbial “aún mejor”, aunque anuncia una reserva mediante la frase

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
87. P: [a::]	“pero bueno”. Pedro intenta nuevamente retomar el turno de palabra.
88. I: [pero] como tú quieras lo que más te interese	Isabel sigue encabalgando su discurso y repite el conector “pero” para incluir su reserva de que es Pedro quien debe decidir lo que más le interesa. Con esto Isabel modaliza el efecto directivo de su intervención.
89. P: [porque yo]	Pedro intenta nuevamente retomar el turno de palabra.
90. I: [[aja]]	Isabel encabalga su respuesta con la de Pedro y asiente.
91. P: donde <u>más</u> me:: me hace falta la toda esta parte de la alfabetización es con los muchachos escribiendo los tomos	Pedro define concretamente cuál es su interés sobre lo que aprenderá en el taller. Emplea un rodeo de palabras: “toda esta parte” que incluye el sustantivo “alfabetización” para definir su futura actuación.
92. I: claro no no entonces vamos a hacer una cosa/ hazlo así\ hazlo así\ pero digamos ahora ya veo cuál fue la dificultad pero digamos ¿te pareció útil ver la globalidad?	Isabel asiente y empleando la primera persona del plural en la perífrasis verbal: “vamos a hacer”, le confirma a Pedro que está de acuerdo con su propuesta. En este punto de la negociación su discurso es abiertamente directivo mediante la repetición del enunciado: “hazlo así”. Luego, mediante el conector de oposición “pero”, Isabel hace una valoración sobre la dificultad de la actividad e insiste con una pregunta de comprobación sobre la utilidad de la tarea realizada.
93. P: [sí::]	Pedro asiente enfáticamente.
94. I: [y esa pregunta] también es para ti Homero   es decir/ ver qué estamos haciendo qué queremos lograr qué están haciendo ellos es decir/ ¿consultaron con los estudiantes, o {(AC) no tuvieron oportunidad?}	Isabel encabalga su turno con el de Pedro y se dirige explícitamente a Homero para incluirlo en el diálogo de evaluar la actividad. Hace tres preguntas de comprobación, las dos primeras sobre la actividad en general y su objeto, y la tercera sobre una parte específica de ella: la consulta a los estudiantes.
95. P: sí claro\	Pedro asiente enfáticamente.
96. H: no\	Homero responde negativamente.
97. I: ¿no le preguntaste? Sino por tu cuenta ¿tienes gripe?	Del turno 97 al 103, Isabel se dirige a Homero insistiendo en su última pregunta de comprobación.
98. H: no alergia	Luego, se produce un intercambio sobre otro asunto ajeno al diálogo sobre la actividad.
99. I: ¿quieres que apaguemos el aire?	
100. H: no no hay problema {(AC) es que eso está en todo XXX ((dice el nombre de una localidad)) cada vez que yo llego aquí} me da como ese tipo [de::]	
101. I: [[a::] ya]	
102. H: de picor [en todo el cuerpo]	

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
103. I: [[a::]] ya ya ya	
104. P: yo:: lo hice  este::  {(AC) lo hice me paré como te paras tú ahí} y les pregunté mi::ren  este::  y medio les expliqué el triangulito	Pedro toma el turno de palabra y comenta su experiencia con los estudiantes. Establece un paralelismo entre lo que él hizo y lo que hizo Isabel en la primera sesión. De nuevo emplea el adjetivo “medio” para calificar su actuación. También emplea el diminutivo “triangulito” para hacer referencia al modelo de Engeström de la teoría de la actividad.
105. I:  mhm	Isabel asiente.
106. P: sí	Pedro asiente.
107. I: ¡ay! me hubiera encantado que los grabaras pero bueno no te dije nada	Isabel toma el turno y hace un comentario centrándose en un aspecto de su trabajo como investigadora: la grabación de los informantes. Mediante la interjección “ay”, se lamenta de haber perdido la oportunidad de grabar a los estudiantes.
108. P: bueno y les dije bueno  este:  bueno vamos a hablar principalmente del objetivo o sea la parte esta:: de la meta el apéndice la parte esta de la derecha	Pedro toma el turno y no da continuidad al asunto propuesto por Isabel sino que sigue con la explicación de su encuentro de consulta en clase con los estudiantes. Nuevamente emplea la frase “la parte esta” así como la referencia a la lámina del modelo de sistema de actividad.
109. I: sí sí la meta exacto	Isabel asiente enfáticamente y reformula dando el nombre preciso del aspecto que Pedro no recuerda.
110. P: [[aja]]	Pedro asiente.
111. I: [o sea] ¿para qué están ustedes aquí? ¿qué quieren lograr con este curso?	Isabel reformula su último enunciado. Para ello emplea la segunda persona del plural refiriéndose a los estudiantes.
112. P: entonces yo me acuerdo que te cité totalmente que les dije bueno o sea qué creen ustedes que los objetivos son aprender en el puro de los sentidos/ crecer/  este::  contribuir/ o sacar cinco/ o sacar cuatro/ o pasar/ o graduarse/	Pedro toma el turno de palabra para continuar con su explicación de la experiencia con sus estudiantes sobre la actividad 2. Señala que citó a Isabel.
113. I: cumplir un requisito\ exacto\	Isabel toma el turno y reformula algo de lo dicho por Pedro.
114. P: o cumplir un requisito y:: y bueno claro sí salió de todo {(P) de todo de todo}	Pedro repite lo dicho por Isabel y hace una evaluación general de la experiencia mediante la expresión: “salió de todo”. Repite en dos oportunidades el sintagma “de todo”.
115. I: (riéndose) por qué no grabamos bueno qué íbamos a saber ¿verdad? Pero me encanta que  aja  [pero ¿te gusto la experiencia?]	Del turno 115 al 158, se producen sucesivos intercambios entre Pedro e Isabel, luego también interviene Homero. Ella insiste en el tema del registro de datos producidos por los estudiantes y valora positivamente lo realizado por Pedro. Luego
116. P: [pero lo puedo hacer] otra vez	
117. I: [a pero]	

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>118. P: [con la otra] sección  119. I: {(F) ¿ah sí?} Entonces te dejo una de las grabadoras y ya está  120. P: o sí o si quieres lo grabo en la    121. I: ¿en la laptop?  122. P: te lo grabo en grado HD  123. I: {(F) ¿en HD?}  124. P: con la cámara  {(L2) hight definition}  125. I: pero:: ¿te refieres a video?  126. P: sí  127. I: ¡uy! yo estaría fascina::da pero ya me parece demasia::do/ o sea demasiado molestarte a ti ((solapamiento de voces de los tres interlocutores))  128. P: yo me llevo el trípode y pongo la cámara ahí en una esquina y ahí la dejo  129. I: ¡ay! Pedro [eso sería genial (con tono de alegría)]  130. H: [no pero] eso les va a generar a ellos como mucha incertidumbre  131. P: no más incertidumbre [les genero yo]  132. I: [¿tú crees?]  133. H: por eso les vas a generar incertidumbre con la cámara porque van a saber que los estás grabando ponle que sea  134. I: pero {(DC) hay que decirlo} siempre que uno está grabando ((solapamiento de voces))  135. H: que sea espontáneo ¿ves? (risas)  136. I: ellos podrían nega::rse/  137. H: (ríe a carcajadas)  138. I: pero bueno también pueden ser solo las vo::ces para que no se sienta::n sí yo tengo do::s así que/ incluso en BlackBerry tiene [para grabar]  139. P: [okey]  140. I: te puedo dejar una  141. P: no inclusive  este:  sí bueno sí ahí vemos  142. I: sí así así que antes de irte te la doy y haces esa actividad me {(AC) me enc- agradaería mucho} entonces vamos a trabajas ahora con tu actividad de tutor/  ah pero claro les vas a preguntar [a ellos ellos son ]  143. P: [ahora tengo] cuatro pasantes  144. I:  mhm   145. P: ahorita ya me defendieron pero me quedan cuatro y podemos hac- podemos trabajar con ellos cuatro  146. I: trabaja con ellos cuatro incluso grabándolos también puede ser  147. P: yo creo que por correo porque incluso estamos muy poco presenciales  148. I: ah::  149. P: siempre están fuera de la universidad  150. I: ah [claro claro]  151. P [a pesar de que ya] la mayoría terminó [las pasantías ellos]</p>	<p>negocian la posibilidad de realizar las grabaciones de los estudiantes. Homero interviene para hacer advertencias sobre cómo estas deberían hacerse.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
152. I: [claro claro]	
153. P: en la (palabra ininteligible) en XXX ((nombra una ciudad de Venezuela)) e::n	
154. I: sí sí sí	
155. P: se gradúan en febrero en noviembre e::n	
156. I: [mhm] bueno pero viendo este proceso al final podríamos [contactarlos]	Pedro señala un objeto.
157. P: [grabo los] que ya están listos para para graduarse/ sobre la experiencia	Isabel solapando su discurso con el de Pedro lo compromete para hablar luego del registro de datos.
158. I: estupe::ndo estupendo	
159. P: [mira esto esto] ((recoge un objeto de su escritorio))	Pedro encabalga su turno con el de Isabel y señala un objeto.
160. I: [tenemos que conversar tú y yo]	Isabel solapando su discurso con Pedro le hace una sugerencia.
161. P: [esto esto que está aquí]	Pedro insiste en señalar el objeto.
162. I: [[aja]]	Isabel solapando su discurso con el de Pedro, asiente.
163. P: me lo dio la última que defendió	Pedro inicia una explicación.
164. I:  aja	Isabel asiente.
165. P:  aja	Pedro asiente.
166. I: como un regalo\ un XXX ((menciona el objeto))\	Isabel ofrece una hipótesis y describe lo que Pedro está mostrando.
167. P: sí sí (asombrado) y yo quedé loco porque:: esto:: es un bichito porque yo tengo el otro que es XXX/ y y no valen dos bolívares	Pedro manifiesta su sorpresa dado el valor económico del obsequio. Usa la metáfora “bichito” para referirse al objeto. En Venezuela tiene un sentido similar al de una cosa, cosita, en este caso.
168. I: [[aja]]	Isabel asiente.
169. P: y ¿por qué me asombra? no por lo que haya gastado en realidad sino porque:: {(P) yo la jodí tanto}	Pedro toma el turno y mediante una autopregunta inicia una justificación. El argumento es de causa y usa la expresión coloquial “jodí tanto”. El descenso en el volumen de la voz denota cierta autocensura por usar esta expresión en un ambiente formal de trabajo. Esta expresión es usada para dar énfasis en el tipo de acompañamiento que se entiende fue difícil.
170. I: (se ríe a carcajadas)	Isabel se ríe para liberar la tensión que produce el enunciado de Pedro.
171. P: con la redacción yo me enfocaba tanto en decirle que que:: no bruta/ sino::   oye XXX ((dice el nombre de la estudiante))\ ven\ siéntate aquí conmi::go  este::    este::    [vamos]	Pedro continúa con su discurso compartiendo su experiencia. Titubea y describe el tipo de comunicación que establecía con su estudiante. Hace un intento por definir el tono de sus interacciones mediante la expresión “no que bruta” que modaliza la amenaza a la imagen de la estudiante pero que deja claro que fue severo con ella. Complementa la descripción incorporando el diálogo con ella que

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
172. I: [ya vamos a hablar] de tu caso	sugiere la intención de Pedro por ayudarla mediante el diálogo, donde él tiene un papel relevante.
173. H: [aja]	Isabel encabalga su turno con el de Pedro y se dirige a Homero para gestionar la actividad de revisión de la actividad 2. De nuevo, Isabel trata de equilibrar la participación mediante la gestión de los turnos de habla.
174. P: [yo me] conseguí un libro donde explican muy bien	Homero asiente.
175. I: [[aja]]	Pedro sigue contando su experiencia sobre un recurso didáctico empleado con la estudiante. Se trata de “un libro” que valora positivamente.
176. P: [este:] qué es una co::ma y así o sea yo {(AC) te lo juro que yo}   yo tenía como {(DC) miedo} porque::  {(AC) cada vez que uno trata de explicar una cosa} que es tan básica   yo   Pedro  pienso que ellos pueden sentirse insultados de que uno a estas alturas le diga esas cosas\	Isabel encabalga su turno con el de Pedro y asiente.
177. I: ¿y qué? ¿cuál es tu impresión?	Pedro menciona el contenido del libro: el uso de los signos de puntuación. Usa la frase “tan básica” para valorar este tipo de enseñanza. Explica sus sentimientos sobre cómo recibió la ayuda la pasante. Luego, introduce un argumento de causa mediante el conector “porque”. También mediante la locución adverbial “cada vez” se infiere que esta actuación es comúnmente realizada por Pedro. Emplea el pronombre “ellos” para referirse a sus estudiantes en conjunto y agrega una expectativa de su actuación: “pueden sentirse insultados”. La metáfora del insulto señala una vez más la relación entre aprendizaje de la escritura y cierto padecimiento.
178. P: no sé [eso (ininteligible)]	Isabel toma el turno y hace una pregunta focalizada.
179. I: [ese es un temor que tú tienes] ahora cuando lo explicas o intentas explicarle sugerirle ¿qué pasa? ¿cómo reaccionan?	Pedro responde dudando.
180. P: no:: ellos se quedan como callados yo no sé si es por rabia o si por pe::na pero esta yo creo que al final fue [positivo]	Isabel encabalga su turno con el de Pedro y hace otras preguntas focalizadas sobre la reacción de sus estudiantes.
181. I: [te lo agradeció]	Pedro responde presentando sus hipótesis sobre lo que él observa en sus sesiones de tutoría. Las emociones que refiere son negativas. Con el conector “pero” y la locución adverbial “al final” evalúa positivamente el resultado.
182. P: [o sea] yo creo que si se hubiera sentido insultada yo creo que tal vez no me habría dado un regalo	Isabel encabalgando su turno con el de Pedro, concluye retomando el resultado concreto de la experiencia con la pasante: el regalo implica agradecimiento.
183. I: cla::- (risas) sí ya entiendo	Pedro solapa su turno con el de Isabel y argumenta sobre lo que se infiere de manera obvia de la experiencia y refuerza el balance positivo. Así confirma la propuesta de Isabel.
	Isabel asiente y ríe para liberar la tensión por la



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
184. H: aprendió bastante	obviedad de su propuesta.  Homero elabora una conclusión de la experiencia de Pedro en términos de logro de los fines educativos.

### Síntesis interpretativa

La secuencia se inicia con la intervención de Isabel cuando emplea una pregunta para organizar su discurso y dos verbos en primera persona del plural: “deberíamos” y “podríamos hacer”. El segundo, una perífrasis verbal, rectifica la propuesta abiertamente directiva del primero. Esta modalización sugiere una propuesta que puede ser aceptada o no, así como la intención por el trabajo de manera colaborativa. Esto también se evidencia en el intercambio información para lograr una negociación concertada. De este modo, una parte de la interacción se centra en el intercambio de lo que Isabel intuye sobre lo que es el informe de diseño de planta de ingeniería, así como la descripción de Pedro de lo en la práctica es este escrito. En esta negociación se mantiene la posición de Isabel por respetar a su interlocutor como experto en su área. Esto se evidencia en enunciados como: “tú sabes más de eso que yo” y “por lo que te estoy escuchando”. De manera progresiva los intercambios dan como resultado un nuevo objetivo para la tarea propuesta: Pedro propone emplear los conocimientos del taller en su actividad como tutor de informe de pasantías. Isabel valida de manera enfática esta solución con un enunciado que confirma que es él quien debe decidir a su conveniencia. En esta primera parte de la secuencia, la utilización de las preguntas de comprobación por parte de Isabel es un recurso para garantizar que está cumpliendo con el rol de facilitadora. En dos oportunidades las preguntas dirigidas a Pedro giran en torno a la utilidad o provecho de la información que ella aporta. Estas preguntas tienen una función evaluativa, es decir, se trata de comprobar el éxito de su trabajo.

Por otra parte, las preguntas focalizadas tienen como función profundizar en el conocimiento de lo que los participantes han puesto en práctica de acuerdo con sus sugerencias. Este es el caso de la pregunta de si consultaron con los estudiantes el esquema de la actividad. Nuevamente es Pedro quien responde y con ello se inicia la construcción de un nuevo tema. Con su intervención él evidencia la puesta en práctica de lo visto hasta ahora en el taller. Pedro deja claro que ha utilizado el modelo de diálogo reflexivo propuesto por Isabel en la sesión anterior. Esto se constata en enunciados como: “me paré como te paras tú ahí” y “te cité totalmente”. En respuesta a este planteamiento, Isabel asume su rol de investigadora interesada en tener la oportunidad de

obtener los datos de la actividad que Pedro ha referido. De esta manera, la interacción deriva en el lamento de ella por no haberlo logrado y en la posibilidad de que Pedro los grabe en otra sesión. Al centrarse en este rol, Isabel pierde la oportunidad de profundizar en el contenido de la experiencia. En otras palabras, los datos registrados en esta secuencia no permiten saber en qué consistió el “salió de todo de todo” que manifiesta Pedro, información que hubiera resultado de utilidad en función de los objetivos de la actividad didáctica y de la investigativa.

Seguidamente Pedro propone un nuevo asunto. Se trata de otra experiencia con una de sus estudiantes de quien recibe un regalo como agradecimiento por su labor como su tutor. Es significativo el enunciado que usa para describir cómo fue su rol en el acompañamiento de la estudiante: “yo la jodí tanto”. Mediante esta metáfora coloquializada, él expresa con intensidad dramática la evaluación de su desempeño como tutor, es decir, reconoce que fue exigente al máximo y que esto pudo hacer que el proceso de enseñanza resultara intenso y atormentado. El relato de Pedro describe la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en términos de padecimiento para los sujetos involucrados. Ahora bien, lo fundamental de su planteamiento son los resultados positivos, ya que la relación profesor-estudiante se fortalece gracias a la ganancia obtenida en términos de aprendizaje o logro de las metas educativas. Con ello sugiere que merece la pena este modo de actuación.

Además, el relato de Pedro permite conocer una muestra de los aspectos en que centra su atención en su trabajo como tutor. Por ejemplo, qué enseña: “qué es una coma”; cómo lo valora: “una cosa tan básica”; qué recursos emplea: “un libro”; cómo se sentía él al tratarlos: “te lo juro que tenía como miedo”; y cuál era su impresión sobre los efectos que causaban sus enseñanzas en los estudiantes: “yo Pedro pienso que ellos pueden sentirse como insultados de que uno a estas alturas les diga esas cosas” y “ellos se quedan como callados yo no sé si es por rabia o por pena”. Como puede evidenciarse, al menos en este relato, la referencia a la enseñanza de la lengua queda circunscrita a un aspecto de tipo ortográfico y es calificado como algo elemental o que debiera ser conocido. Asimismo, resalta su expresión en términos afectivos de tipo negativo. También, queda claro que Pedro no tiene certezas acerca de los efectos de sus modos de enseñar, sólo se plantea hipótesis de lo que pueda estar ocurriendo. Respecto a las intervenciones de Isabel en este diálogo se presenta nuevamente el recurso de la pregunta focalizada para profundizar en los datos.

Por último, las intervenciones de Homero en toda la secuencia son menores. De modo similar a la secuencia 1, él responde concretamente a dos preguntas y valida una propuesta de Isabel. Sólo en dos oportunidades Homero interviene; primero, para hacer una sugerencia, al referirse al modo en que Pedro debería registrar los datos en la sesión de clase con sus estudiantes; y, segundo, para sintetizar y validar con una frase los resultados de Pedro como de tutor.

### 6.3 Secuencia 4: síntesis de la sesión anterior y marco teórico sobre los géneros discursivos

La secuencia 3 no fue considerada para el análisis porque se trata de una tarea de otro taller que Isabel dicta en ese momento y que por error envía a Homero. De manera tal que la revisión de su actividad no se llevó a cabo.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>241. I: se parecen se parecen\ pero qué les decía entonces estábamos utilizando  e:  esto del sistema de actividad para entender digamos dónde estamos qué esta::mos buscando y para tratar de indagar con nuestros alumnos lo mismo también y encontra::r bueno bien las coincidencias pero también podríamos  m:  sí\ halla::r elementos  e:  distintos ¿no? y en eso entonces ponernos de acuerdo intentar ponernos de acuerdo\ tal vez nosotros acercarnos un poco a lo que ellos desean/ siempre y cuando/ claro\ tenga que ver con nuestros objetivos como profesores y como parte partes de y como parte de este sistema de actividad/ y que ellos también se acerquen a nosotros</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra y mediante una autopregunta da inicio al resumen la exposición de lo trabajado hasta ahora en el taller y de la relación que esto tiene con la alfabetización. Usa la primera persona del plural en las formas verbales con lo cual se incluye en las acciones enunciadas. Para referirse a la idea del cambio progresivo emplea diversos recursos como como el adverbio “tal vez”, la perífrasis “intentar ponernos de acuerdo” y el sintagma “un poco”.</p>
<p>242. H:  mhm </p>	<p>Homero asiente.</p>
<p>243. I: porque muchas veces se di::ce de la alfabeto sea con respecto a la lectura y escritura en la universidad que lo que pa::sa y ya veíamos los casos\ lo que pasa es que los estudiantes no:: a los estudiantes no se les da de manera explícita una enseña::nza/ que es un poco la propuesta de este taller\ acerca de cuáles son los géneros/ cómo se escribe/ có::mo  e:   ntx  se llevan a cabo/ los intentos que hay que hace::r/ digamos el trabajo que hay que invertir en su elaboración/ <u>nada de esto</u> vamos a decir/ se ve ¿no? o se explicita\ de manera que se da por hecho que los alumnos [van a hacer tal cosa]</p>	<p>Isabel sigue con su exposición. En este caso, hace referencia a una representación común sobre la escritura académica. Emplea las formas impersonales “se dice” y “se da por hecho” para referirse a la causa del problema. Con este recurso gramatical evita la confrontación con los participantes. Describe el trabajo de alfabetización en términos de un proceso que implica “intentos” e inversión de “trabajo”.</p>
<p>244. H: [entendieron]</p>	<p>Homero solapa su discurso con el de Isabel y completa su frase.</p>
<p>245. I: exacto\ ente::ndieron ya saben leer y</p>	<p>Isabel retoma el turno, asiente y recontextualiza la</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>escribi::r</p>	<p>frase de Homero con una interpretación a favor de su propuesta.</p>
<p>246. H: uno presume que entendieron</p>	<p>Homero toma el turno de palabra por autoselección y reformula su frase anterior. Emplea la forma impersonal “uno” para referirse al trabajo del profesor. Su planteamiento es distinto al de Isabel.</p>
<p>247. I:  aja  ya saben leer y escribi::r pues ellos ellos ya lo harán y cuando no lo hacen/ viene nuestra frustración y nuestra queja y bueno es también normal ¿no? es decir\ la queja y la frustración/ cuando no logramos nosotros nuestros objetivos\ entonces otro elemento importante es este que tiene que ver con la herramienta\ y vamos a leer esta cita de Mijail Bajtín que es pa::dre vamos a decirlo así de la teoría de los géneros discursivos\ esta cita bueno desde que hice:: mi primer trabajo de investigación la he venido usando\ y dice así/ ((lee la lámina)) la riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa porque las posibilidades de actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe to::do un reperto::rio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y complica la esfera misma\ yo no sé si esto queda claro ¿sí?</p>	<p>Isabel toma el turno, asiente e insiste en su idea. Emplea la primera persona del plural con lo que se incluye en la situación problemática. Esta es descrita en términos de tipo emotivo: “frustración” y “queja” que valora mediante el enunciado “es también normal”. Luego, pasa a introducir un nuevo asunto y se apoya nuevamente en la presentación con láminas. Lee y comenta la importancia que ella le otorga a una cita de Bajtín sobre la relación entre la actividad y el dominio de la lengua.</p>
<p>248. P: claro\  e:  nada que cada quien tiene su forma de escribir   dependiendo de dónde se desenvuelve</p>	<p>Pedro asiente y reformula el planteamiento expuesto por Isabel. Con ello denota que lo ha entendido y lo acepta.</p>
<p>249. I:  aja  exacto\ pero ¿es cada quié::n/ o pertenece a un grupo?</p>	<p>Isabel asiente y empleando el conector “pero” hace una pregunta de comprobación a Pedro para que amplíe su respuesta.</p>
<p>250. P: bueno puede ser por grupos pero de todas formas igual eso ya dentro del grupo::   ramifica</p>	<p>Pedro responde y se decanta por una posición que incluye tanto a la escritura de grupo como la individual que ilustra mediante una metáfora: “ramifica”.</p>
<p>251. I: dentro del grupo hay diferencias individuales es decir  m::  aunque los dos perteneciéramos al mismo ámbito al mismo departamento al mismo incluso al mismo tema de investigación cada uno por supuesto va a producir sus propios texto y diferencias habrá pero   también cada uno va intentar adaptase a cómo es el el el escrito</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra y reformula la metáfora que él ha utilizado para validarla. Luego incluye una reserva sobre las condiciones de producción de un escrito en el marco de un determinado contexto. Esto lo refuerza mediante el conector “aunque” y la repetición de una estructura oracional encabezada por el adjetivo “al mismo”.</p>
<p>252. H: su contexto</p>	<p>Homero toma el turno para añadir una frase que resume lo dicho por Isabel.</p>
<p>253. I: exactamente\ al contexto de la actividad al</p>	<p>Isabel asiente, repite la frase de Homero y la amplía</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>digamos el estilo propio de esa de ese ámbito etcétera ¿no?  m::  ((sigue leyendo la cita)) aprender a hablar quiere decir aprender a construir enunciados ((comenta)) claro porque enunciados qué es bueno discursos ((sigue leyendo)) porque hablamos con enunciados y no mediante oraciones y menos aún por palabras separadas ((comenta)) ¡claro! es decir yo estoy aquí:  e::  en fin desde que llegué: y mucho antes desde ayer desde anteayer desde hace meses pensando en lo que vamos a hacer <u>acá</u>/ y preparándome y buscando bueno la mejor forma de de  ntx  de que ustedes entiendan o de plantear incluso preguntas para que discutamos y escucharlos y claro <u>esa es</u> la actividad que yo quiero proponer es una actividad de tipo formativo yo no estoy pensando en cada una de las oraciones que les voy a decir obviamente nos comunicamos usando el mismo idioma y existen unas reglas que como hablantes de este idioma ya conocemos para hablar\ eso sí\ pero no son las oraciones yo hago el <u>esfuerzo</u> por  m::  por seleccionar la información valorar la información explica::rla comparti::rla ver si la entendieron etcétera oír sobre sus experiencias/ todo eso\ entonces no hablamos mediante oraciones mediante palabras pero si ustedes muchas veces incluso lo que hemos dicho ahora y lo que dijimos en la sesión pasada/ o lo que escribieron por primera vez/ cada vez que hacemos referencia a la escritu::ra está como muy instalada la ide::a de las pala::bras/ de los signos de puntuació:n/ de la acentuació:n/ ¿sí?</p> <p>254. H: {(P) sí}</p> <p>255. I: ¿verdad que sí?</p> <p>256. H: hay muchas cosas que se escriben a manera como se interpretan o sea a veces no se escucha el mensaje y se hace un resultado distinto [o puede]</p> <p>257. I: [¿cómo así?] ¿cómo así?</p>	<p>con más detalles. Luego, sigue leyendo la lámina y reformula su contenido. También emplea la ejemplificación mediante el comentario del género discursivo oral y de la situación comunicativa de la lección de clase del taller. Isabel con este ejemplo intenta dejar claro el concepto de género discursivo y la relación de este con la actividad, así como la idea de que la comunicación se basa en enunciados y no en palabras o frases. Para ello hace énfasis en algunas palabras. Por último, revisa la idea de que existe una representación generalizada de la escritura vinculada a aspectos de tipo microestructural. En este punto Isabel podría estar haciendo referencia a lo dicho por Pedro en turnos anteriores.</p> <p>Homero asiente.</p> <p>Isabel hace una pregunta de comprobación para que los participantes confirmen que están de acuerdo con su planteamiento del problema que en cierta forma los incluye a ellos.</p> <p>Homero toma el turno de palabra no para validar lo que Isabel está planteando sino para introducir un argumento alternativo. Esta idea de la relación automática entre interpretación y escritura ya fue planteada por Homero en la primera sesión de trabajo presencial.</p> <p>Isabel encabalga su turno con el anterior y le hace a Homero una pregunta de comprobación sobre su propuesta. La repite dos veces.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>258. H: o puede pasar puede pasar que escribimos una instrucción distinta a mí me pasa muy particularmente que tengo que escuchar <u>muy bien</u> la enseñanza que me quiere dar el profesor</p>	<p>Homero responde dando detalles de su proposición. Se trata de la reiteración de un punto crítico: la relación entre escuchar, aprender y escribir. Emplea la primera persona, la perífrasis verbal con modalidad deóntica de obligación: “tengo que tratar de escuchar” y el énfasis en el adverbio “muy bien”, así como el sustantivo “enseñanza” como metáfora del mensaje que desea transmitir el profesor para ejemplificar este caso. La responsabilidad, en este caso, es de Homero como estudiante.</p>
<p>259. I:  aja:: </p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>260. H: pero el resultado final es lo que va a variar y eso es lo que pasa con mis alumnos también uno les manda a hacer una tarea/   y hasta que no explicas bien {(AC) y no vuelves a vuelves y a pre- y a entender y a hacer entender} el mensaje se va distorsionando</p>	<p>Homero retoma el turno y mediante el conector “pero” concluye su planteamiento. Luego, ejemplifica nuevamente el fenómeno problemático mediante la experiencia con sus estudiantes. De esta manera, como en otras oportunidades, establece un paralelismo entre lo que a él le sucede y sus estudiantes.</p>
<p>261. I: se puede distorsionar</p>	<p>Isabel reelabora la frase expuesta por Homero ofreciendo un significado diferente mediante una perífrasis verbal que indica posibilidad.</p>
<p>262. H: se puede distorsionar</p>	<p>Homero repite la frase de Isabel.</p>
<p>263. I: hay una posibilidad exactamente</p>	<p>Isabel toma el turno, reformula la frase sin alterar su significado para insistir en la idea de posibilidad y confirma.</p>
<p>264. H:  mhm </p>	<p>Homero asiente.</p>
<p>265. I: eso\</p>	<p>Isabel confirma.</p>
<p>266. H:  mhm </p>	<p>Homero asiente.</p>
<p>267. I: entonces lo que tú has dicho</p>	<p>Del turno 267 al 270, Isabel incorpora el comentario de Homero como anticipación de lo que verán en la sesión y él asiente.</p>
<p>268. H:  mhm </p>	
<p>269. I: viene ahora en lo que vamos a ver</p>	
<p>270. H:  mhm </p>	
<p>271. I: más adelante\ espero que dé tiempo\ tampoco sé si ustedes están disponibles más tiempo del</p>	<p>Del turno 271 al 275, Isabel negocia con los participantes para extender el horario de la sesión. Homero y Pedro manifiestan estar de acuerdo. Luego, Isabel retoma el diálogo con Homero y él asiente.</p>
<p>272. H: no no hay problema [sí]</p>	
<p>273. P: [{{(P)sí}}</p>	
<p>274. I: [un poquito] más porque en una hora no creo que nos dé tiempo a hacer todo/  aja  es justamente eso es dialogar comunicarnos si yo no te entendí ¿cómo? Para ver explícame ¿pero tú cuando dices esto quieres decir [tal cosa?]</p>	
<p>275. H: [exacto]</p>	
<p>276. I: bueno esto\ ¿no?  e::   aja  ((continúa con</p>	<p>Del turno 276 al 283, Isabel continúa la lectura y su</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>la lectura de la cita)) muchas personas/ siguiendo con la cita\ muchas personas que dominan la lengua de una manera formidable</p> <p>277. H:  mhm </p> <p>278. I: ((comenta)) [o sea] la lengua en este sentido de los lingüistas ¿no? de</p> <p>279. H: [aja]</p> <p>280. I: [oye] esta persona habla correctamente oye cuando escribe un correo lo hace correctamente por ejemplo sin embargo ((sigue leyendo la cita)) se sienten desamparadas en algunas esferas de la comunicación precisamente por el hecho de que no dominan las formas genéricas prácticas</p> <p>281. H:  aja: </p> <p>282. I: creadas en estas esferas [yo les]</p> <p>283. H: [mhm]</p> <p>284. I: voy a:: a echar un cuento o a poner un ejemplo cuando yo estuve:: a ver esto fue en septiembre XXX ((señala el año) hasta:: {(P) ¿hasta cuándo?  m::  sí hasta (tose) julio XXX ((señala el año)) ¿no? yo era responsable de la sección de XXX ((nombre específico)) ¿no? de mi departamento y:: bueno formaba parte del consejo XXX ((nombre específico)) y tal y en una de esas reuniones vino el XXX (( nombra el cargo de un dirigente estudiantil)) que ahora mismo:: XXX ((nombre de pila del estudiante)) \ se llamaba  aja  XXX ((nombre del estudiante)) y XXX ((nombre del estudiante)) vino con una presentación/ imagínense\ ante  m:  no fue ante todo el consejo sino simplemente  e::  frente al jefe del departamento y yo que era de Lenguaje/ presentando/ con una presentación en PowerPoint donde él mostraba un estudio que había hecho la XXX ((nombre de un organismo estudiantil)) con sus alumnos sobre los cursos de lenguaje   ¿no? ellos hicieron una investigación y resulta que los estudiantes decían que ellos no aprendían lo que deberían aprender en los cursos de Lenguaje\ se imaginarán que esto fue perturbado::r</p> <p>285. P: ¿qué era lo que ellos decían que tenían que aprender?</p> <p>286. I: ellos decían que tenían que aprender justo lo que nosotros ¡creíamos que les estábamos enseñando! porque como ustedes recordarán en 2007/ con las protestas estudiantiles ¿verdad? Con el cierre de RCTV o la eliminación de la concesión (ríe)</p>	<p>exposición. Emplea la ejemplificación para ilustrar la cita. Homero asiente repetidamente.</p> <p>Isabel mantiene su turno de palabra y ejemplifica con una experiencia del propio sistema de actividad usebista. Con esta intenta ilustrar la dificultad en lograr los objetivos en términos de acción por la inadecuada manera de presentar lo escrito, en este caso, las láminas de una presentación y un informe.</p> <p>Pedro toma el turno de palabra para hacer una pregunta de comprobación.</p> <p>Isabel responde a la pregunta mediante una exclamación y continúa dando detalles del contexto del caso que estaba exponiendo.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>dependiendo cada uno como lo interprete</p> <p>287. P: XXX  288. I: XXX  289. P: XXX  290. I: XXX  291. P: XXX  292. I: XXX  293. P: XXX  294. I: XXX  295. P: XXX  296. I: XXX  297. P: XXX</p> <p>298. I: [es decir] y además bueno tenía muy buenas referencias de XXX ((nombre del estudiante)) y <u>si es o sea si es el XXX</u> ((menciona un cargo estudiantil)) ¡caramba! Sin duda alguna:: bueno XXX ((nombre del estudiante)) estaba cumpliendo su rol pero les cuento les cuento  ntx \ bueno\ imagínense llegar a un XXX de XXX ((menciona una instancia académica)) a hacer una presentación de este tipo\ y bueno claro/ afortunadamente\ el jefe y yo/ bastante abiertos tolerantes y tal/ pero <u>claro</u> la presentación tenía::a muchos erro::res cuando aparte de eso bueno XXX ((nombre del estudiante)) completaba con su discurso oral y su buena disposición  e::  pues todo lo que faltaba allí ¿no? pero cuando fuimos al informe nos dimos cuenta que tenía fallas en la recolección de datos en la elaboración de instrumentos</p> <p>299. H: [mhm]</p> <p>300. I: [es decir] ella no logró no pudo lograr su objetivo   y la verdad yo le decía/ claro\ yo también estaba ocupada con la sección de lenguaje y ocupada en que ya me i::ba ¿no? y que me iba a ir en cualquier momento y efectivamente así fue\ XXX ((se refiere al estudiante)) también dejó la XXX ((cargo)) / y yo me fui a mi beca/ bueno y estos actores del sistema de activida::d interesados se fueron no estuvieron\ ¿okey? no sé qué habrá pasado con eso pero lo que les quiero decir es que yo entendía perfectamente que él o sea cuál era la inquietud  aja  porque lo que les decía estos estudiantes en 2007 cuando se vieron enfrentados a situaciones de foros ¿no?  e::  ¿se acuerdan? ¿no? incluso en una oportunidad a ellos los invitaron a la asamblea para debatir y ellos dijeron que no iban a debatir sino que llevaban un documento/ claro\ era como más seguro\ en todo caso/ bueno\ foros/ ruedas de prensa/</p>	<p>Se ha omitido del turno 287 al 297 por la cláusula de confidencialidad.</p> <p>Del turno 298 al 300, Isabel aporta una valoración positiva del estudiante protagonista del caso basándose en referencias y en el rol político que cumple en el sistema de actividad usebista. En esta intervención Isabel ofrece muchos detalles del caso para hacer entender la relación entre el dominio de los géneros discursivos y las posibilidades de tener éxito en una acción determinada que incluso puede impactar en la historia de un país. Su planteamiento identifica un punto crítico sobre la calidad de la comunicación de los estudiantes que es interpretado a partir del marco teórico que está presentando. Isabel toma partido por el estudiante, ya que el hecho de que no haya sabido manejar adecuadamente los géneros discursivos implicados está conectado con la formación lingüística que están recibiendo en los cursos de su Departamento. Su análisis incluye diversos hechos del panorama político para referirse a sus hipótesis sobre el caso. Concluye con el enunciado “ellos tienen toda la razón” para reafirmar su autocrítica.</p>



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>aquí han venido todos los medios de comunicación ¿verdad? Al campus a cubrir las ruedas de prensa de los estudiantes [este:]  ntx  entrevistas espontáneas de los medios en las marchas etcétera y claro ellos <u>se dieron</u> cuenta que había unos sistemas una::s las formas genéricas prácticas/ o sea los géneros discursivos/ foro/ entrevistas/ rueda de prensa/ declaración/ nota de prensa/ twitter/ todo esto que los exponía a toda la sociedad en un momento <u>fundamental</u> bueno de unos lo::gros de la comunidad estudiantil y qué pasó que ellos se sentí::an desampara::dos/ claro\ se preguntaron/ y a mí me parece muy lógico que lo hayan hecho\ y y tengo que seguir la pista de ese asunto/ ellos se preguntaron y por qué nosotros no hablamos por ejemplo como los de la católica o los de la UCV o por qué ¿saben? Se preg- y entonces justamente nos vinieron a reclamar a nosotros ¿no? y tienen toda la [razón]</p>	
<p>301. H: [¿y por qué::?]</p>	<p>Homero encabalga su turno con el de Isabel para hacer una pregunta focalizada.</p>
<p>302. I: bueno no a reclamar\ estoy digamos {(AC) haciendo como una caricatura} o sea vinieron a decirnos/ miren profesores</p>	<p>Isabel responde empleando la reformulación del verbo “reclamar” con el concepto de caricatura y luego vuelve a reformular con una cita hipotética.</p>
<p>303. H: [a quejarse pues]</p>	<p>Homero encabalga su turno con el de Isabel para reformular lo dicho por ella.</p>
<p>304. I: [hemos recogido] de nuestros estudiantes oye la información de que lo que nosotros queremos/ ustedes no nos los están dando\  ¿sí? No sé si me estoy explicando con el [ejemplo]</p>	<p>Isabel encabalga su turno con el de Homero y sigue explicando su planteamiento mediante la cita hipotética de los estudiantes. Insiste en su punto crítico: la formación lingüística que reciben los estudiantes no es satisfactoria. Finalmente, hace una pregunta de comprobación a los participantes.</p>
<p>305. H: [yo tengo] [otro ejemplo parecido]</p>	<p>Homero encabalga su turno con el de Isabel y anuncia que expondrá otro caso.</p>
<p>306. P: [yo quiero llegar a]</p>	<p>Pedro encabalga su turno con el de Homero e intenta decir algo.</p>
<p>307. I: [no no] ¡claro! pero la reacción normal de los profesores sería/ o sea nos nos parecía/   yo sí dije\ algo <u>mal</u> debemos estar haciendo/ ¿no? para que esto esté sucediendo\ o\ o no los estamos entendiendo suficientemente o es un problema que se escapa de lo que nosotros estamos haciendo/ en fin\ es todo un problema\ pero fíjense que ese problema/ que <u>no es</u> cualquier cosa\ porque tiene que ver con el sentido que tienen las asociaciones de</p>	<p>Isabel encabalga su turno con el de Pedro y sigue explicando su caso. Emplea el énfasis en algunas frases para reforzar su punto de vista. También repite el sustantivo “problema” en tres oportunidades. Su planteamiento deriva en una autocrítica al trabajo de los profesores de su Departamento así como a todo el profesorado uesequista. Emplea para ello la primera persona del plural con lo que se incluye como responsable. Hace una reflexión sobre el objeto de la actividad docente frente al caso estudiantil y lo</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>estudiantes/  e::  bueno::  m::  incluso tienen que ver con los momentos históricos que estamos viviendo y se puede cambiar el rumbo de la historia con con esto con esto que estaba sucediendo y con esto que está sucediendo tal vez ahora ya no tanto    aja  pero también tiene que ver con nuestra actividad como profesores con nuestra actividad de enseñar los géneros adecuada-  e::  que tocan/ pero no sólo de los profesores de lengua/ sino de {(DC) cualquier} otro ámbito o sea <u>tiene que ver</u> con alfabetización académica\</p>	<p>relaciona con el contenido del taller.</p>
<p>308. H: pero eso está pasando   hubo un modelo de la OEA para El Salvador</p>	<p>Homero toma el turno de palabra para presentar su caso. Emplea la oración “eso está pasando” con lo cual anuncia que su caso es similar al presentado por Isabel y que es actual.</p>
<p>309. I:  aja </p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>310. H: que ocurrió aquí en la Simón ((forma como normalmente se llama a la USB))</p>	<p>Homero retoma el turno e inicia su relato.</p>
<p>311. I:  mhm </p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>312. H: y los profesores hicieron un buen trabajo enseñando a los alumnos\ los enseñaron muy bien XXX ((señala una de las sedes de la USB)) explicando muy bien clases de oratoria clases de comercio internacional clases de acuerdo comercial o sea los pulieron {(AC) pero ¿qué sucedió en la realidad? como el miss Venezuela\ las prepararon tan bien en oratoria y todo que cuando fueron a hacer el modelo pues los rasparon\</p>	<p>Homero da detalles del caso. En el inicio de su intervención hace énfasis mediante la reformulación para valorar positivamente el trabajo de los profesores. Emplea la metáfora “pulir” para destacar el proceso de mejoramiento de las competencias orales de los estudiantes. Luego mediante una autopregunta centra la atención en las consecuencias. Compara sarcásticamente el trabajo docente con el concurso de belleza Miss Venezuela y finalmente reporta el nefasto resultado de la actividad al emplear la metáfora coloquial “raspar” (en Venezuela esto significa aplazar o no superar una evaluación).</p>
<p>313. I: {(AC) ¿por qué por qué por qué?}</p>	<p>Isabel toma el turno para preguntar. La repetición y el ritmo acelerado indican perplejidad.</p>
<p>314. H: porque no dominaron las herramientas y las técnicas/ en el momento oportuno\ o sea no fueron capaces de defenderse en un ambiente de estudiantes que tenían un mejor nivel intelectual y muy por encima del nivel en géneros discursivos y muchas cosas parecidas</p>	<p>Homero responde ofreciendo detalles. En los resultados sólo se refiere a la incapacidad y nivel inferior de los estudiantes venezolanos. Menciona como los géneros discursivos como un elemento más entre “muchas cosas parecidas” para señalar las fallas cometidas.</p>
<p>315. I:  a::  no les fue bien</p>	<p>Isabel toma el turno y reformula en una frase el resultado de la actividad de los estudiantes.</p>
<p>316. H: qué [sucede]</p>	<p>Homero retoma su turno y hace una autopregunta para organizar su discurso.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
317. I: [[aja]]	Isabel encabalga su turno con el de Homero, asiente.
318. H: ellos representaban una nación ¿qué le tocó a la XXX ((menciona una universidad venezolana))? estaba representada por Nicaragua y la selección de Venezuela era Costa Rica entonces se vio un poco ese conflicto de Costa Rica con Nicaragua esa era una situación simulada	Homero responde con nuevos datos.
319. I: [[aja]]	Isabel encabalga su turno con el de Homero y asiente.
320. H: ¿sabes cuál fue el país que ganó?	Homero hace una pregunta para generar interés por los resultados del evento que relata.
321. I: ¿cuál?	Isabel toma el turno y le hace una pregunta focalizada.
322. H: ¿o el país que representó ganó? Venezuela\ y lo interpretó muy bien Colombia\ o sea Colombia sabe mucho más de nosotros que nosotros sabemos de ellos\ entonces ¿qué hizo la selección de la universidad de Cartagena Colombia? Hizo situaciones donde Venezuela es ahora protagonista con la cuestión del socialismo y ellos dominaron muy bien lo que es la política venezolana sin llegar a mamarrachadas ni a discursos ni a polémicas y lo defendieron bien fue la selección que ganó o sea [el país]	Homero toma el turno para reformular su pregunta y se responde. Ofrece datos sobre el ganador y valora positivamente su actuación.
323. I: [o sea] Colombia [e:] representando [a Venezuela]	Isabel encabalga su turno con el de Homero para reformular lo que él está exponiendo y con ello le pide confirmación.
324. H: [a Venezuela]	Homero encabalga su turno con el de Isabel y valida.
325. I: ganó\	Del turno 325 al 331, se producen sucesivos intercambios entre Isabel y Homero con la finalidad de que ella esclarezca los detalles del caso. En algunas oportunidades sus discursos se solapan.
326. H: ganó\	
327. I: Venezuela representando [al Salvado:r/]	
328. H: [a Costa Rica]	
329. I: [aja]	
330. H: [y] los de la XXX ((nombra una universidad venezolana)) representó a Nicaragua\ y ambos representando un conflicto limítrofe de una realidad que está pasando allá/	Homero encabalgando su turno con el de Isabel insiste en la evaluación negativa del grupo representado por los estudiantes venezolanos.
331. I: [aja]	
332. H: [no lo] hicieron bien\	
333. I: [aja]	Isabel encabalga su turno con el de Homero y asiente.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
334. H: entonces ¿qué se pone en evidencia? Que los venezolanos o algunos profesores que están enseñando ese tipo de cosas no están poniéndose de acuerdo o sea el mensaje no les está llegando\	Homero mediante el conector de consecuencia “entonces” y una autopregunta, señala una conclusión. Se trata de tres enunciados que señalan la responsabilidad de “los venezolanos” y luego de “algunos profesores”. El punto crítico es definido en términos referidos a la comunicación entre los profesores, y entre estos y los estudiantes: “no se están poniendo de acuerdo” y “no les está llegando el mensaje”.
335. I: claro pero tú/ o sea ya va\ a ver si te entiendo porque tú si dijiste que en XXX ((menciona una de las sedes de la USB)) los profesores hicieron un [esfuerzo]	Isabel toma el turno, asiente y mediante el conector de consecuencia “o sea” y la frase: “ya va a ver si te entiendo” para reformular el mensaje de Homero, retoma su argumento de la evaluación positiva inicial del trabajo de los profesores. Trata de establecer la coherencia de su discurso.
336. H: [¡cla::ro::!]	Homero encabalgando su discurso con el de Isabel y de muy manera enfática asiente y con ello confirma su planteamiento inicial.
337. I: [y] ¿qué pasó?	Isabel encabalgando su turno con el de Homero hace una pregunta focalizada.
338. H: hicieron un esfuerzo de que mejora::ran pero en la realidad ¿qué pasó? se enfrentaron a horas de trabajo grandes eran hasta dieciocho horas calándose un discurso tenían que aprender a hacer discurso no hacer cualquier discurso sino hablar como gente [ya profesional]	Homero toma su turno y responde insistiendo en que hicieron su trabajo, emplea para definirlo el sustantivo “esfuerzo”. Mediante el conector “pero” señala una reserva empleando una nueva autopregunta y dando nuevos detalles del evento que derivan en cuál era la meta real de la actividad de competición: “no hacer cualquier discurso sino hablar como gente ya profesional”.
339. I: {(P) claro claro}	Isabel asiente.
340. H: o sea no supieron mantener/ lo que en teoría tenían que haber aprendido\	Homero reformula con un argumento de causa: la distancia entre lo enseñado y el resultado, es decir, entre teoría y práctica. Emplea el verbo “mantener” para hacer referencia al aprendizaje de los estudiantes.
341. I: claro claro algo pasó allí habría que [evaluarlo]	Isabel toma el turno, asiente enfáticamente y reformula la conclusión de Homero sobre la necesidad de evaluar el caso.
342. H: [y hubo] muchos divorcios a la final los alumnos con los profesores no estaban concatena::dos si a la final	Homero encabalga su turno con el de Isabel e insiste en su punto crítico empleando la metáfora “divorcios”, en este caso, entre profesores y estudiantes; la refiere en plural y enfatiza su evaluación negativa con el adjetivo “muchos”.
343. P: {(P) al final}	Del turno 343 al 353, Pedro cuestiona la expresión “a la final” usada por Homero en el turno anterior. Emplea para justificar esta acción verbal (inusual entre colegas) la metáfora “una campaña en contra”. Se trata de una reflexión metalingüística sobre un aspecto gramatical. Isabel interviene para fijar su
344. H: sí al final	
345. P: yo tengo una campaña en contra del a la final	
346. I: a::: a la final sí bueno yo creo que se está:: imponiendo en el uso del habla oral	

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>347. P: ¿sí:?:? (con asombro)</p> <p>348. I: es decir a la es decir la campaña la puedes hacer pero te aseguro que puedes perderla</p> <p>349. P: ¿sí?</p> <p>350. I: sí claro porque si esto es un contexto formal porque aquí estamos hablando claro es cierto que es formal pero también es cierto que prácticamente es un estudio dirigi::do estamos hablando de nuestras experie::ncias bueno entonces  ntx  si es en otro contexto/ ya diríamos caramba no es adecuado usar eso sería como:: tendría más impacto desde el punto de vista social\ no sé si me explico</p> <p>351. P: mhm sí</p> <p>352. I: [¿sí?]</p> <p>353. P: [sí sí]</p> <p>354. H: entonces ese último párrafo les viene perfectamente a la selección de Venezuela que fue:: domina mucho {(P) <u>la lengua</u>}   pero ¿qué pasó? se dispersaron con las partes discursivas genéricas que no las dominaban pues creadas por las esferas de la comunicación\ [o sea]</p> <p>355. I: [[aja]]</p> <p>356. H: eso es perfecto\</p>	<p>posición sobre este conflicto y se opone a Pedro con un argumento alternativo sobre el error cometido por Homero. El argumento de Isabel está basado en la relación entre el uso lingüístico y el tipo de contexto interlocutivo. Es destacable que Homero no intervenga en este diálogo. Finalmente, Pedro manifiesta su asombro por la respuesta de Isabel pero la acepta.</p> <p>Del turno 354 al 356, Homero toma el turno de palabra para conectar la experiencia que ha compartido con la cita de Bajtín que Isabel estaba comentado. Isabel asiente y Homero valora positivamente la relación entre el aspecto teórico debatido y la experiencia compartida con la expresión “eso es perfecto”.</p>

### Síntesis interpretativa

En esta secuencia de Isabel expone uno de los asuntos del temario: la teoría de los géneros discursivos. Aunque este tema ya ha sido tratado de manera reiterada en esta sesión y en la precedente, en este momento, lo hace de manera formal como corresponde en una actividad de tipo pedagógico. Isabel emplea la explicación como modo de organizar su discurso y se apoya en dos estrategias: la cita de autoridad y la ejemplificación. La primera es comentada con el apoyo de las láminas de la presentación, y la segunda le sirve para ilustrar los saberes presentados.

Isabel plantea como ejemplo una experiencia dentro de la USB. En este caso ella es testigo de la experiencia de un dirigente estudiantil. Con este relato intenta ilustrar la relación entre el conocimiento de los géneros discursivos y las posibilidades de actuación social. En este punto, Homero interviene para apoyar la propuesta de Isabel mediante el relato de un caso: la participación de grupo de estudiantes venezolanos (aunque no de la USB) en una competición internacional. Al igual que en el caso de Isabel, la conclusión de Homero sirve para

demostrar que la formación lingüística de los estudiantes no es adecuada porque no logran los objetivos comunicativos que se proponen en situaciones reales. Respecto a las causas de tal situación, ambos asoman un punto crítico: los modos de enseñar. Homero emplea la metáfora del “divorcios” para referirse a la incoherencia entre teoría y práctica. Por su parte, Isabel no señala una causa concreta sino que plantea el problema para justificar la alfabetización académica que intenta promover con el taller.

También es relevante en esta secuencia la disquisición de dos aspectos particulares sobre los conocimientos de la lengua. El primero es la referencia de Homero a los modos de escribir como un punto crítico en el momento que Isabel está considerando la idea de que es una representación muy común asociar la producción de textos exclusivamente con el manejo de la gramática y la ortografía. Él señala que el producto escrito no siempre es coherente con lo esperado por quien lo solicita. La causa de este hecho la ubica en un problema de interpretación, es decir, en la habilidad del receptor de “escuchar” el “mensaje”. En sus enunciados Homero se identifica a sí mismo con los dos roles: por un lado, es quien que escucha el mensaje que le quiere dar el “profesor”; y, por otro, es quien demanda lo que los estudiantes habrán de producir, es decir, él como profesor. Como en la sesión de trabajo anterior, reconoce que experimenta el mismo problema que sus estudiantes. La reiteración en este asunto permite entender que se trata de un aspecto que le preocupa y también denota la confianza que siente en el contexto del taller para revelar un tema que podría calificarse de incómodo debido a su rol dentro del sistema de actividad universitario.

El segundo aspecto lo introduce Pedro cuando corrige a Homero en el uso de la frase “a la final”. La reacción de Homero es la de aceptar la corrección repitiendo la forma correcta que le sugiere Pedro: “al final”. Este intercambio entre los participantes da pie a una reflexión metalingüística en la que participan Pedro e Isabel. En este caso, él se presenta como corrector de su colega defendiéndose con el siguiente argumento: “yo tengo una campaña en contra de a la final”. En cambio, la reacción de Isabel es distinta. Desde su posición de experta, aunque modalizando su enunciado mediante la forma verbal “yo creo”, cuestiona la intervención de Pedro con saberes que relacionan la producción lingüística con el contexto de uso. De esta manera, Isabel resta importancia al error cometido por Homero y esto le sirve implícitamente para contrarrestar la visión limitada sobre el uso lingüístico centrada en lo ortográfico y gramatical que ella criticado en esta sesión y en la anterior. Ante el razonamiento de Isabel, Pedro reacciona con asombro, pero lo acepta. Es destacable que él centre su atención en un aspecto de tipo gramatical en el momento que el tema de discusión gira en torno a la lengua entendida en

términos discursivos. Esto remite a la arraigada representación social que Isabel intenta poner en duda como parte de los objetivos del taller: la relación entre lo escrito y el elemento normativo. También es llamativo el hecho de que un colega corrija a otro de manera tan abierta como lo hace Pedro con Homero. De algún modo la imagen de este último podría verse afectada. Tal vez esta trasgresión se deba al modo que Homero se ha presentado ante el grupo; de ahí su reacción de aceptar la corrección que le hace Pedro y de no participar en la conversación.

#### 6.4 Secuencia 5: discusión a partir del video “Historia de un cartel”

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>357. I:  aja  miren yo les tengo ahora/ no sé si están animados a verlo            358. P:  aja             359. I: un video corto ¿no?            360. P:  aja             361. I: vamos a- ((mientras busca en el ordenador)) yo le había quitado el sonido\ dura seis minutos a ver a ver hay un sonido aquí (ríe)            362. P: ¿te apago las luces?            363. I: a bue::no sí            364. P: y le pone::s            365. I: y le pongo pantalla completa y le quito la propaganda\ a ver qué les parece\    (se oye la música del video) se llama historia de un letrero\    yo voy a cerrar la puerta {(P) porque no van a venir más}            366. H:  aja   (se oye la música del video)            367. I: dura seis minutos            ((ven el video en silencio; sólo en una oportunidad se oyen risas hacia el final por la resolución de la historia))</p>	<p>Del turno 357 al 367, Isabel toma el turno para presentar lo que harán a continuación. Emplea para ello una fórmula de cortesía “no sé si están animados a verlo”; Pedro asiente en dos oportunidades y ofrece ayudas; Isabel gestiona la actividad; finalmente, ven el video en silencio.</p>
<p>368. I: bueno voy a ir prendiendo las luces ¿qué les pareció?</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra para iniciar la discusión. Les hace una pregunta focalizada.</p>
<p>369. H: muy bueno</p>	<p>Homero toma el turno de palabra para responder con una frase evaluado positivamente el video.</p>
<p>370. I: ¿es conmovedor verdad?</p>	<p>Isabel toma el turno para reforzar mediante una pregunta retórica lo dicho por Homero.</p>
<p>371. H: sí::</p>	<p>Homero asiente.</p>
<p>372. I: Esto lo mostró un profesor allá en uno de los cursos y me pareció me pareció bastante útil porque en nuestro caso</p>	<p>Isabel establece la relación entre el video y el tema que están tratando en este momento de la sesión: los géneros discursivos. Termina con titubeos proponiendo debatir</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>permite discuti:r lo que estábamos hablando de los géneros discursivos  em:    qué qué:: qué se les ocurre  m::     ¿qué reflexión se les ocurre [a partir de:]</p>	<p>sobre la proyección.</p>
<p>373. H: [había un mismo mensaje]</p>	<p>Homero encabalga su turno con el de Isabel para en una frase señalar el planteamiento del video.</p>
<p>374. I: [este video]</p>	<p>Isabel encabalga su turno con el de Homero para trata de hacer un comentario.</p>
<p>375. H: [pero] con palabras diferentes por lo menos él decía la primera vez estoy ciego el señor que pasó por ahí viendo la realidad en lugar de darle/ cambió el mensaje\ es un día bonito y no puedo verlo\ diferente fue como más:: directo\</p>	<p>Homero encabalga su turno con el de Isabel y continúa con una síntesis del video. Emplea los sintagmas “palabras diferentes” y “mensaje” para describirlo.</p>
<p>376. P: diciéndolo de otra manera pues yo creo que el mensaje pues no lo cambió porque el punto es que que no ve/</p>	<p>Pedro toma el turno para completar lo dicho por Homero.</p>
<p>377. H: exacto </p>	<p>Homero asiente y se produce una pausa.</p>
<p>378. P: {(P) pero el primer letrero era::} estoy ciego y estaba enfocado a:: digamos con un- como:: desgracia entonces lo primero con lo que se enfrentaba la gente era con la desgracia y tal vez tal vez eso era lo que generaba ¿sabes? El rechazo</p>	<p>Pedro continúa comentando pero ahora su comentario ya no es descriptivo sino interpretativo sobre los efectos que produce del “primer letrero”.</p>
<p>379. H: era un mensaje negativo\ el primero\</p>	<p>Homero toma el turno para reformular en una frase el planteamiento de Pedro. Emplea el sustantivo “mensaje”.</p>
<p>380. P: en el segundo empieza/ hoy es un hermoso día/</p>	<p>Pedro continúa con su explicación.</p>
<p>381. H: y no puedo verlo (carraspea)    fue como la:: eso tiene una explicación fue como la premisa como:: la:: ya va (chasquea con los dedos) lo tengo en la punta de la lengua es como una enseña::nza a la inversa\ creo yo que puede ser así\</p>	<p>Homero toma el turno de palabra y completa la frase de Pedro. Se produce una pausa. Luego, titubea y trata de evocar una idea, finalmente, agrega su interpretación personal.</p>
<p>382. I: ¿cómo?</p>	<p rowspan="5">Del turno 382 al 385, se produce un intercambio entre Isabel y Homero; ella hace preguntas de comprobación sobre su interpretación del “mensaje” del video y este responde. La respuesta concluye con un “no sé” lo que denota inseguridad.</p>
<p>383. H: [está como]</p>	
<p>384. I: [{(P) ¿cómo así?}]</p>	
<p>385. H: tratando de dar un mensaje pero con otra reflexión no sé</p>	
<p>386. I: exacto\ y si hablamos porque  m::  y si habla::mos en cuanto al género discursivo ¿okey? aquí tenemos dos géneros discursivos ¿no? uno/ es un corto ¿no? que está en YouTube de hecho dice que:: tuvo</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra, asiente, titubea y conecta el video con el tema de los géneros discursivos. En su intervención hace una digresión sobre la publicación del video.</p>



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>una mención en Cannes 2006 creo\ pero cla::ro eso hay que averigua::rlo porque en YouTube/ cualquiera puede colgar eso {(AC) con la idea de promocionarlo} pero bueno es probable es probable que sí</p>	
<p>387. H: tiene muchas entradas sí ha sido muy visto</p>	<p>Homero toma el turno para confirmar lo dicho por Isabel en su digresión con un dato.</p>
<p>388. I: bueno sí verdad que tiene muchas entradas ha sido muy visto perfectamente  e::  y la verdad está muy bien el video ¿no? o sea  aja  entonces es un corto\ es un género discursivo\  e::  quien lo hizo/ por supuesto\ quería concursar quería ganar un concurso tenía un mensaje una propuesta y tal y nosotros como espectadores bueno somos  m::  su::  e::  el sujeto que le interesa conmovier que le interesa que entenda::mos el mensaje y que aprecie::mos en fin que disfrute::mos y en general creo que la valoración es positiva\ ese es un <u>género</u> ¿okey? Que nosotros podemos analizar ahora\ pero también dentro del [co::rto]</p>	<p>Isabel confirma lo propuesto por Homero. Luego, valora positivamente el video y plantea un análisis que contempla el cortometraje. Este análisis le permite profundizar en las características del género, sobre todo en la intención del enunciador y del objetivo comunicativo que desea lograr.</p>
<p>389. P: [hay otro]</p>	<p>Pedro encabalga su turno con el de Isabel para completar su frase.</p>
<p>390. I: que es ficción hay otro <u>género</u></p>	<p>Isabel continúa su intervención clasificando el “otro género” objeto de análisis. Emplea el énfasis en la entonación de esta palabra clave.</p>
<p>391. P: que era el aviso</p>	<p>Pedro encabalga su turno con el de Isabel para completar la frase de ella.</p>
<p>392. I: que era el aviso</p>	<p>Isabel repite la frase de Pedro.</p>
<p>393. P: generalmente es un texto muy corto que la gente pueda leer así pasando</p>	<p>Pedro toma el turno para definir en pocas palabras qué es un letrero.</p>
<p>394. I: que la gente pueda leer pasando o sea un letre::ro  aja  que tiene:: que es un <u>género</u> en sí</p>	<p>Isabel retoma lo dicho por Pedro, lo reformula y titubea. Nuevamente hace énfasis en el sustantivo “género”.</p>
<p>395. H: [y no hay diálogos]</p>	<p>Homero toma el turno para agregar un dato para retomar la descripción del género video.</p>
<p>396. I: [y es una petición] [que está haciendo]</p>	<p>Isabel encabalga su turno con el de Homero para aportar un nuevo dato a la descripción del letrero.</p>
<p>397. H: [hay pocos diálogos]</p>	<p>Homero solapa su turno y rectifica el dato suministrado anteriormente.</p>
<p>398. I: sí\ de hecho\ so- [a m-]</p>	<p>Isabel confirma lo dicho por Homero e intenta agregar algo.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
399. H: [muy pocos]	Homero encabalgando su turno con el de Isabel, insiste en su idea.
400. I: muy pocos muy pocos\ de hecho\ la palabra escrita:: es decir tenemos la música/ las imágenes/ y	Isabel confirma y también agrega nuevos elementos descriptivos sobre el video.
401. H: los gestos	Homero toma el turno y completa con un nuevo dato el comentario de Isabel.
402. I: [aja] los gestos tal pero:: el el intercambio de tipo oral/ pues sólo al final que el ciego claro no sabe qué ha pasado y el otro le dice bueno hice lo mismo pero con diferentes palabras\ fíjense que dice palabras pero en realidad los dos carteles son son dos ¿no? uno de cada lado de la cartulina [em::] pregunto/ ¿son el mismo género discursivo? ¿por qué uno es mejor que otro? ¿es realmente- [ntx]o sea ¿ustedes creen que ese sería el efecto? O sea ¿ustedes darían más limosna en el segundo momento? o sea lo que quiero que veamos aquí es el género discursivo que es un letrero ¿por qué uno tiene más éxito que otro? ¿o es simplemente una trampa de la ficción? Porque este es otro género es un corto ¿si me explico?	Isabel retoma lo dicho por Homero y sigue su análisis del video. Luego, hace una serie de preguntas focalizadas sobre el género discursivo “letrero”.
403. P: sí sí no para mí/ me gusta la trampa de la [ficción]	Pedro toma el turno de palabra para un comentario valorativo sobre la metáfora “trampa” empleada por Isabel.
404. I: [[aja]	Isabel encabalgando su discurso con el de Pedro, asiente.
405. P: es bonita:: y no sé qué y yo no le daría ni medio a ninguno de los dos	Pedro expresa el efecto en términos del resultado que para él tiene el género. Para ello usa la expresión coloquial “yo no le daría ni medio” (un medio corresponde a 25 céntimos de bolívar).
I: (ríe a carcajadas)	La risa de Isabel puede interpretarse como una muestra lo desconcertante que resulta que alguien no se conmueva con el video y en consecuencia su autor no logre el resultado esperado.
406. P: sobre todo porque mira yo soy yo soy amigo de cantidad de discapacitados que pueden habe::r o sea en estos días andaba con uno que que él yo no sé qué tiene en las piernas pero de esos que caminan [con bastón]	Pedro mantiene su turno de palabra y relata una experiencia personal que funciona como argumento al efecto que sobre él ha tenido el video.
407. I: [[aja]	Isabel encabalgando su discurso con el de Pedro, asiente.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
408. P:[que las tienen flaquititas]	Pedro continúa explicando su experiencia.
409. I: [exacto]	Isabel encabalgando su discurso con el de Pedro, asiente enfáticamente.
410. P: yo no iba abriendo la puerta no sé qué yo el primer día ¿tú necesitas ayuda o no necesitas ayuda? No\ yo hago todo solo\ ¿okey  ¿entiendes? entonces y:: así bueno  este::  ese es un ejemplo ¿no?	Pedro concluye con una anécdota personal sobre su relación con los discapacitados.
411. I: claro claro	Isabel asiente enfáticamente.
412. P: pero:: nada en fin que el punto es el discapacitado también depende de su actitud ¿no?	Pedro mediante el uso del conector “pero” concluye su intervención con una reflexión sobre los discapacitados. La anécdota y la reflexión sirven de argumentos a Pedro para justificar su reacción al ver el video.
413. I: claro pero ¿en cuanto al uso de la palabra [escrita?]	Isabel asiente y hace una pregunta focalizada concretándose en la escritura.
414. P: [pero]	Pedro encabalga su discurso con el de Isabel e intenta agregar algo empleando el conector “pero”.
415. I: en particular de este tipo de texto cartel ¿tú crees que el primer cartel era:: inferior al segundo? ¿estaba equivocado?	Isabel continúa elaborando su pregunta, ahora de manera más precisa.
416. P: bueno nada el primero tenía un errorcito que era la ese	Pedro contesta a la pregunta refiriéndose al nivel ortográfico del primer cartel.
417. I:  aja  co- compasión con ese sabemos que es con ce  aja  us- ¿tú piensas que sería por eso que la gente no le daba dinero?	Isabel retoma lo dicho por Pedro y comenta el error. Ella se equivoca al referirse al detalle del video sobre palabra “compasión”. Es evidente que se trata de un lapsus de Isabel.
418. P: no [no::]	Pedro niega mediante la repetición del adverbio “no”.
419. I: [no ¿verda::d?] eso más bien eso incluso ayuda porque ten compasión o sea no sólo soy [ciego]	Isabel solapa su discurso con el de Pedro por lo que no le da oportunidad de concluir su intervención. Es posible que él quisiera aclarar que ella se ha equivocado. Isabel continúa con su interpretación sobre el error cometido por el ciego.
420. P: [no]	Pedro encabalga su discurso con el de Isabel e intenta nuevamente decir algo.
421. I: claro soy ciego y además bue::no por esa misma razón no he tenido la oportunidad::d de:: escribir [o::]	Isabel asiente e introduce una hipótesis sobre el caso del video.
422. P: [no] y lo más probable es que ni siquiera lo haya hecho él mismo porque un ciego no::	Pedro encabalgando su discurso con el de Isabel, para dar su punto de vista sobre lo que ella acaba de decir.
423. I: o que no lo haya [hecho él mismo]	Isabel retoma el turno para repetir con otras palabras lo

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
	dicho por Pedro.
424. P: [porque un ciego no::  aja   y entonce:::s hasta]	Pedro encabalgando su discurso con el de Isabel, toma el turno para seguir con su comentario.
425. I: [entonces ¿hay una trampa o no hay trampa?]	Isabel encabalga su turno con el de Pedro para hacer una pregunta de comprobación con dos alternativas opuestas. Vuelve a emplear la metáfora “trampa”.
426. P: hasta donde yo sé los ciegos no no:: se destacan por escribir	Pedro toma el turno de palabra para comentar la hipótesis de Isabel.
427. I: claro claro no no no:: les costaría en todo caso\ exacto	Isabel asiente enfáticamente (esto lo denota la repetición de “claro”) y agrega un matiz al argumento de Pedro.
428. H: [es ficción sí]	Homero toma el turno para revelar el significado de la metáfora “trampa”.
429. P: [aja pero yo creo que] es más que todo nada el rechazo general que tiene la gente a las condiciones deprimentes y tratar de mantener un burbuja y el primer mensaje lo que reforzaba era la condición deprimente	Pedro retoma el turno de palabra para continuar explicando su interpretación sobre el video y sus efectos en el espectador.
430. I: exacto\ era como muy:: tú dijiste que el segundo mensaje era más directo más bien yo creo que el primer mensaje es justamente u::n es describir la realidad fijate [soy ciego]	Isabel asiente y retoma lo dicho por Homero para contraponerse a él.
431. P: [ten compasión] que [directamente]	Pedro encabalga su turno con el de Isabel para apoyarla en su interpretación.
432. I: [es tan] directo y luego la petición ten compasión ni si quiera la petición sí soy ciego [ten compasión]	Isabel retoma el turno de palabra para precisar lo que ha dicho en su último turno.
433. P: [te lleva] directamente a inferir que dame dinero\	Pedro encabalga su turno con el de Isabel y continúa con su interpretación.
434. I: exacto\ y dame dinero\	Isabel toma el turno, asiente y repite la frase de Pedro.
435. H: y era más rechazo era rechazado en el artículo [el tipo de texto]	Homero toma el turno para dar su propia interpretación sobre lo discutido. Emplea la etiqueta de “artículo” y luego rectifica con otra “tipo de texto”.
436. I: [ aja  y] en la segunda	Isabel encabalga su turno con el de Homero, asiente y pregunta sobre el segundo cartel.
437. H: el otro te acercaba más al entorno	Homero responde a la pregunta de Isabel elaborando una conclusión sobre el efecto del segundo cartel.
438. P: el otro te decía las condiciones/ y no te daba ninguna {(P) entre comillas llamémoslo orden} porque lo único que te	Pedro responde a lo propuesto por Isabel.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
decía/ es un lindo día y no lo puedo ver\	
439. I: claro\ es <u>impac::tante</u> ¿no?	Isabel asiente y de manera enfática con el adjetivo “impactante” califica el efecto producido por el segundo letrado.
440. H: sí sí	Homero asiente enfáticamente confirmando la interpretación de Isabel.
441. I: ¡exacto! es mucho más [emotivo]	Isabel confirma lo dicho por Homero y agrega otro adjetivo calificativo “emotivo”.
442. H: [{AC} es más manipulador]}	Homero añade una inferencia sobre lo dicho por Isabel.
443. I: <u>e::xactamente</u> entonces el segundo tiene una estrategia  e::	Isabel confirma enfáticamente lo dicho por Homero y agrega nuevos elementos argumentativos.
444. H: sí	Homero asiente.
445. I: que es muy adecuada para este tipo de [situación]	Isabel continúa haciendo su interpretación valorando positivamente el texto del segundo letrado.
446. H: [claro::]	Homero solapando su discurso con el de Isabel, asiente enfáticamente.
447. I: que es justamente con mover con mover a través de (suspira como conmovida) una situación que te hace hasta casi sentir culpa::ble ¿no?	Isabel continúa su comentario interpretativo sobre el objetivo comunicativo del segundo letrado y su efecto sobre el espectador.
448. P: [y que y que]	Pedro solapando su discurso con el de Isabel intenta agregar algo.
449. I: o sea ¿no? puedo ver yo el bello día y te hace sentir compasió::n	Isabel concluye su comentario.
450. P: y que y que hay enmascarada una actitud positiva que te hace sentir empatía porque normalmente uno hace empatía con la persona discapacitada que tiene buena actitud si tiene mala actitud te crea  este::  un rechazo adicional porque::  coye/ yo te ayudo pero ayúdate tú también/	Pedro toma el turno de palabra para agregar un nuevo argumento que refuerza la interpretación de Isabel.
451. I:  mhm   mhm  entonces claro el primer mensaje es así como soy ciego/ bueno sí ya sabemos\ esto es algo:: pero el otro tiene exacto tiene algo más ¿no?	Isabel asiente enfáticamente empleando la repetición y retoma la interpretación del primer letrado.
452. P: o sea él se centra en que el día es bonito pues/	Pedro agrega un detalle sobre segundo letrado para completar su argumento.
453. I: e::xactamente exactamente\ entonces bueno tiene que ver con los géneros discursivos/  e::  claro/ los géneros discursivos que a nosotros nos interesan los académicos y los profesionales están por	Isabel toma el turno y asiente enfáticamente. Para cerrar la actividad emplea la frase genérica “tiene que ver con”, asiente nuevamente y continúa con su presentación. Para hacer el enlace retoma el tema de los géneros discursivos que interesan en el taller: los

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>supuesto a otro nivel quiero decir a otro nivel ¿no? de complejidad: d sí sobre todo de complejidad\ ((ahora viendo otra lámina de la presentación)) estos autores/ Berenkenkotter y Huckin\ dan tres características ¿no? dicen ((lee la cita)) nuestro conocimiento de los géneros se logra a través de nuestra participación en actividades comunicativas de la vida cotidiana y profesionales ((comenta)) aquí lo más importante es la participación participación significa/ bueno\ actuar/comprometerme/ creo que es la segunda característica ((sigue leyendo)) en nuestras actividades profesionales/ nos comprometemos {(AC) en nuestras actividades profesionales/ nos comprometemos} y nos sumergimos en las reglas de los géneros\ ((comenta)) es decir\ como que {(P) bailamos   al ritmo} que que [nos]</p> <p>454. H: [toquen]</p> <p>455. I: que toquen\ exactamente\ y simultáneamente reproducimos eso pero fíjense que se trata de participar de sumergirse y estas convenciones bueno señalan las normas de la comunidad discursiva de diferente tipo ¿verdad? (sigue leyendo) [(AC) epistemológicas, ideológicas, ontológicas, sociales}] no quiero detenerme mucho en esto porque es bastante teórico sino pasar visto ya el sistema de actividad y como sus elementos del contexto y/ en particular las herramientas géneros discursivos/ yo no sé pero yo puse esta pregunta aquí para discutir/ que dirían ustedes a ver Pedro ¿puedes leer la pregunta?</p>	<p>académicos y profesionales. Luego, lee, parafrasea y comenta otra lámina. En sus comentarios hace énfasis en la participación y el compromiso.</p> <p>Homero encabalgua su turno con el de Isabel y completa la frase de Isabel quien ha empleado la frase hecha: “bailar al ritmo que nos toquen” para relacionar el contexto con la producción textual.</p> <p>Isabel retoma su turno, repite la frase de Homero y continúa su explicación en la que conecta nuevamente lo que vieron en el video con el tema de los géneros discursivos. Por último, por heteroselección ofrece el turno de palabra a Pedro para que lea la lámina siguiente que inicia un nuevo punto de discusión.</p>

### Síntesis interpretativa

La secuencia gira en torno a la actividad propuesta por Isabel de ver un video y analizarlo como género discursivo. Destaca el modo en que ella dirige la interacción. Las preguntas que emplea son de diversos tipos. El diálogo se inicia con una pregunta abierta. Homero hace una valoración positiva del corto sin entrar en detalles. Luego, Isabel establece los límites de la reflexión: relacionar el video con la teoría de los géneros discursivos

que es el asunto que están tratando en la sesión. A partir de esta propuesta tanto Homero como Pedro inician la interpretación; el primero lo hace en torno a una palabra clave: “mensaje”; el segundo, usa un nombre más específico: “aviso”. Frente a las tentativas de ambos por explicar el video, Isabel introduce algunos aspectos retóricos de análisis como: el canal (YouTube), el contexto situacional (Cannes 2006), la intención del autor (ganar un concurso, dar un mensaje) y el efecto buscado/logrado (conmover al espectador). A partir de su intervención, Pedro define qué es un aviso en términos de la función que cumple la extensión del escrito, y Homero vuelve a referirse a un aspecto del corto: “no hay diálogos”. En este punto, Isabel interviene dejando claro que el corto es un género ficcional mediante la metáfora “trampa” y redirige el análisis centrándose en el aviso. Al respecto, Pedro explica su reacción ante la historia presentada en el corto mediante su propia experiencia con los discapacitados. Frente a esto Isabel una vez más intenta guiar la atención hacia un aspecto específico del tema que ha propuesto: lo escrito, en esta oportunidad emplea el término “tipo de texto”.

Luego, Pedro se enfoca en el aspecto ortográfico del primer cartel; en este caso, se está refiriendo a la escritura errónea de la palabra “ciego” que aparece con ese y que él califica con el diminutivo “errorcito”. Aunque de entrada podríamos interpretar que la relación de lo escrito con el aspecto ortográfico es una constante invariable en el discurso de Pedro dado en lo que hemos visto en sus intervenciones anteriores, en este punto observamos dos cambios importantes. En primer lugar, el asunto sólo aparece cuando la discusión está avanzada y se trata de una respuesta inducida por el verbo que emplea Isabel: “equivocarse”. En segundo lugar, el diminutivo empleado para enunciar el error ortográfico es relevante porque de este modo le resta importancia al hecho ortográfico. El desarrollo de este aspecto queda interrumpido porque Isabel incurre en un lapsus también ortográfico. Cuesta creer que tanto Homero como Pedro hayan olvidado o pasado por alto (como le pasa a Isabel) que la palabra mal escrita en el primer letrero es “ciego” pues aparece con ese, por ello, llama la atención que ninguno de los dos la corrija en este detalle. De hecho, la interacción sigue dándose de acuerdo a los asuntos que Isabel propone para continuar el análisis de la efectividad del letrero en términos hacer cosas con la palabra: dar o no dinero al ciego. Es probable que ninguno de los dos desee afectar la imagen de Isabel.

Por último, Isabel vuelve a retomar su exposición sobre los géneros discursivos, en este caso, los académicos. La relación que establece con el video es débil y probablemente no haya quedado clara la intención por la que mostró el video ni el debate que realizaron. Tal vez faltó por su parte explicitar la idea de la competencia

genérica de los escritores protagonistas de los carteles y la importancia de esta condición para el logro de las metas humanas en cualquier ámbito.

### 6.5 Secuencia 6: debate sobre ¿quién soy yo para enseñar a leer y a escribir si no soy profesor de lengua?

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
456. P: ¿quién soy yo para enseñar a leer y a escribir si no soy profesor de lengua? ((lee la pregunta de la lámina que le ha indicado Isabel))	Pedro por heteroselección toma el turno para iniciar una nueva discusión.
457. I:  m:  ¿se han planteado esto?	Isabel toma el turo de palabra y hace una pregunta focalizada.
458. H: sí muchas veces.	Homero toma el turno y asiente manifestando la frecuencia.
459. I: ¿muchas veces?	Isabel hace una pregunta de comprobación sobre el enunciado de Homero.
460. P: claro	Pedro asiente.
461. I:  aja  y:: ¿qué podríamos decir?	Isabel insiste con otra pregunta focalizada para conocer la opinión de los participantes.
462. P:  u::  cantidad de cosas\ yo no yo nunca estoy seguro de de cantidad de::	Pedro toma el turno de palabra y responde mediante un sonido que indica frecuencia. Evalúa su propio trabajo mediante la expresión “cantidad de cosas”. Titubea y repite la idea.
463. H: pero sí has sido profesor de lengua porque si corriges puntos signos de puntuación y ciertas imprecisiones [lo dices]	Homero por autoselección toma el turno y se dirige a Pedro para evaluar positivamente su rol como docente. Se centra en un aspecto ortográfico y en la coherencia textual.
464. P: [bueno] ahí se refiere profesor de lengua:: ya: a título	Pedro solapando su respuesta con el discurso de Homero, aporta una reserva sobre su punto de vista y la pregunta plateada para la discusión.
465. H: claro	Homero asiente.
466. P: tengo un papelito que dice [yo estudié]	Pedro continúa su comentario. Usa la metáfora “papelito” para referirse al título de profesor en una especialidad.
H: (ríe)	Homero ríe empáticamente.
467. I: [exacto] claro la especialidad\ pero como estamos en un taller de alfabetización académica/ y yo he tratado que entendamos	Isabel toma el turno de palabra, parafrasea lo dicho por Pedro y recontextualiza la pregunta para el debate. Emplea la primera persona del singular y del plural en



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
de que en un sistema de actividad académico/ en la universidad\ {(DC) cada uno de los expertos} profesionales y de las diferentes áreas de especialidad es [experto]	la perífrasis verbal: “yo he tratado que entendamos” para explicitar una de las metas del taller.
468. P: [en sus géneros] discursivos	Pedro encabalga su turno con el de Isabel y completa su frase.
469. I: en el domi::nio de la lengua en sus géneros discursivos	Isabel reformula lo dicho por de Pedro.
470. H: sí\ claro\	H asiente enfáticamente.
471. I: exacto\ ento::ces  e::  claro esta es un pregunta muy <u>válida</u> / pero si partimos de los argumentos que yo les he plantea::do/	Isabel asiente, titubea y argumenta sobre la pregunta motivo del debate haciendo énfasis en el adjetivo “válida”.
472. P: [ mhm ]	Pedro asiente encabalgado su respuesta con el discurso de Isabel.
473. I: [pues] <u>no</u> ustedes saben mucho más de por ejemplo/ el otro día mencionaste el libro y hablaste de las mil páginas/ ahora acabas de mencionar un informe de final de:: {(AC) que presentan en tu materia} que es:: ¿cómo se llamaría ese informe? Es decir ¿informe de::?	Isabel continúa su comentario y en él emplea algo dicho por Pedro en la sesión anterior y también de la sesión en curso. Para finalizar hace una pregunta focalizada a Pedro. Los comentarios y la pregunta tienen la intención de colocar a Pedro en una situación privilegiada de poder respecto al conocimiento de los géneros discursivos especializados.
474. P: no\ eso se llama un u::n info::rme de:: de dis- de ingeniería básica\	Pedro toma el turno, titubea y responde a la pregunta de Isabel.
475. I: informe de ingeniería básica/ se llama se llamaría así\	Isabel repite la respuesta de Pedro.
476. P:  mhm	Pedro asiente.
477. I: y es un informe:: digamos dentro::  ntx  es decir que se presenta/	Isabel pregunta a Pedro con una frase para completar.
478. P: por lo menos tú quieres hacer una refinería/ ese el documento donde está la información\ [del proceso]	Pedro describe mediante un ejemplo el género informe de ingeniería básica.
479. I: [¿es un documento] entonces profesional?	Isabel encabalga su discurso con el de Pedro y le hace una pregunta focalizada sobre la clasificación del género.
480. P:  aja	Pedro responde a la pregunta, asiente y con ello confirma lo dicho por Isabel.
481. I: que vamos a decirlo así/ se reproduce/ se simula en en tu aula\ en en tus clases\	Isabel hace un comentario sobre el sentido del género respecto a la actividad profesional.
482. P:  mhm	Pedro asiente.
483. I: se simula porque ellos deben aprender	Isabel continúa estableciendo hipótesis sobre el género

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
eso ya que [cuando estén afuera]	referido.
484. P: [(initeligible)]	Pedro solapando su discurso con el de Isabel intenta decir algo.
485. I: deben producir ese tipo de textos\ perfectamente\ pregunto\ ¿a lo largo de ese curso tu enseñas ese género? Es decir/	Isabel asiente y le hace a Pedro una pregunta de comprobación, y trata de reformularla.
486. P: sí	Pedro asiente y confirma lo propuesto por Isabel en su pregunta.
487. I:  aja  entonces podríamos decir que eres un profesor de lengua/ aunque no tengas el título\ claro/ de lengua <u>especializada</u> \	Isabel asiente y concluye clasificando a Pedro como profesor de lengua y hace énfasis en el adjetivo “especializada”.
488. P: sí sí   sí porque a medida que va cerrándose el curso vamos teniendo  este:  ellos dan  este::  hay hay tres tipos de contenido en el curso ¿no?	Pedro asiente enfáticamente y hace un comentario; titubea en tres oportunidades para dar más detalles sobre su actividad en el aula.
489. I:  aja	Isabel asiente.
490. P: está::n los llamados seminarios/ que es un nombre por inventarse un nombre\  este:  y son cosas que ellos mismos prepa::ran de conocimientos que ellos ya deberían traer acumulados\   si estamos diseñando una refinería/ a ustedes les tocó las bombas\ a ustedes los intercambiadores de calor\ a ustedes los hornos\ a ustedes las columnas de destilación\ y a ustedes del enfriador\ y cada quien hace su seminario donde explican teóricame::nte bueno qué son estos equipos más o menos  este::  cuáles son sus aplicaciones/ etcétera\	Pedro continúa su comentario y destaca que el nombre que se le da al género discursivo “seminarios” no es adecuado. Describe la actividad y señala una condición: “conocimientos que ellos ya deberían traer acumulados”. La perífrasis verbal empleada indica falta de certeza y el adjetivo hace referencia a la metáfora del conocimiento como materia que ocupa un espacio en las mentes de los estudiantes. Emplea como estrategias explicativas los ejemplos y la enumeración.
491. I:  mhm	Isabel interviene y asiente.
492. P: hay otro género [allí:: involucrado]	Pedro continúa explicando el género.
493. I: [¿ese género] es oral de tipo oral?/ pregunto\ tiene	Isabel solapando su turno con el de Pedro, hace una pregunta focalizada.
494. P: sí\ ellos preparan un informe:: tipo:: un texto:: un documento un documento:: [referencial]	Pedro responde. Titubea haciendo uso de los sustantivos “texto” y “documento” (repite esta palabra dos veces) y lo califica con el adjetivo “referencial”.
495. I: [explicativo]	Isabel solapando su discurso con el de Pedro, parafrasea lo dicho por él y clasifica el tipo de documento de acuerdo con los modos de organizar el discurso.
496. P: referencial	Pedro repite “referencial” y continúa dando detalles.
497. I: referencial exacto\	Isabel solapando su respuesta con la de Pedro, repite su respuesta y con eso confirma lo que él ha dicho.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
498. P: referencial\ es decir\ investigan qué es una bomba y:: lo plasman en u::n un:: como en un trabajo como un trabajo [un trabajo de bachillerato]	Pedro mediante el conector “es decir” reformula con titubeos lo antes dicho. Como en los turnos anteriores el titubeo podría indicar el esfuerzo que hace Pedro por definir el género discursivo que enseña y con ello denota que no es un ejercicio al que esté acostumbrado. Emplea como analogía la expresión “como un trabajo de bachillerato”.
499. I: [sí sí sí es como un]	Isabel solapando su discurso con el de Pedro, asiente enfáticamente y repitiendo lo dicho por él, también intenta reformular.
500. P: es decir	Pedro retoma el turno e intenta reformular.
501. I: es decir es un:: [vamos a decir]	Isabel toma el turno de palabra, titubea e intenta reformular el género discursivo.
502. P: [qué son las bombas] clasificación de las bombas	Pedro solapando su discurso con el de Isabel, mediante el uso de preguntas puntuales inicia la enumeración de los contenidos de un informe, a modo de ejemplo.
503. I: claro claro	Isabel asiente enfáticamente.
504. P: métodos cortos para clasificar las bombas\ costos referenciales las bombas hoy día en el mercado\ sí como un contenido::do:: básico general	Pedro sigue haciendo una enumeración detallada.
505. I: de tipo explicativo	Isabel insiste en clasificar el informe de acuerdo con los modos de organizar el discurso.
506. P: sí	Pedro asiente.
507. I:  aja  y tiene bibliografía todo eso	Isabel hace un comentario sobre un contenido específico teniendo en cuenta que se trata de una investigación documental.
508. P: [y ellos paralelamente]	Pedro retoma el turno y no confirma la hipótesis de Isabel sino que sigue con la explicación.
509. I: [deberían tener referencias]	Isabel encabalga su turno con el de Pedro y concluye con una hipótesis del tipo de actividad que realizan los estudiantes.
510. P:  este:  con un cierto retraso/ después que han cubierto cierta cantidad de contenidos/ ellos empiezan a hacer::r {(DC) avances} que ya no es contenido teórico es creación de ellos en base a unas pautas que se les da::n que:: es simulado ¿no? porque en la vida real una consultora recibe lo que uno llama bases de diseño del cliente y en base a eso tú creas   el diseño	Pedro titubea y sigue su discurso dando detalles del proceso de composición del informe sin confirmar la hipótesis de Isabel. Destaca que el proceso seguido para el escrito no es exactamente el mismo que se hace en el contexto real de la profesión.
511. I: ellos están actuando como potenciales   consultores	Isabel toma el turno de palabra y elabora una conclusión sobre el tipo de actividad que realizan los estudiantes.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
512. P: sí	Pedro asiente confirmando lo que Isabel ha propuesto.
513. I:  aja  en tu curso están actuando [así]	Isabel asiente e insiste en su comentario anterior usando para ello el verbo “actuar”.
514. P: [sí]	Pedro encabalgando su respuesta con Isabel, asiente y confirma lo dicho por ella.
515. I:  mhm	Isabel asiente.
516. P: y entonces empiezan a generar los llamados avances que a veces puede ser/ un diagrama de bloque\ del proceso o:: o:: o las dimensiones de de la <u>bomba</u>	Pedro continúa con la explicación del proceso de escritura del informe haciendo referencia a contenidos especializados.
517. I: producen informes de avance\ es decir\	Isabel elabora una conclusión sobre lo dicho por Pedro a modo de comprobación.
518. P: [no ni siquiera]	Pedro contesta negativamente.
519. I: [¿no? ni siquiera]	Isabel encabalgando su discurso repite la respuesta de Pedro.
520. P: hay otro informe/ no\ ni siquiera\ a veces no hay informe porque el diagrama de bloque es:: ahí está/ una impresión a doble carta con la sección de precalentamiento la de reacción la de separación la de no sé qué la fechita	Pedro retoma el turno de palabra, repite la frase negativa dicha por Isabel y continúa dando detalles del género discursivo que enseña.
521. I: es un un trabajo de diseño	Isabel toma la palabra y clasifica el género.
522. P: sí sí ese es [todo el trabajo]	Pedro asiente enfáticamente repitiendo el adverbio afirmativo y confirma lo dicho por Isabel.
523. I: [de presentar el diseño]  aja	Isabel encabalgando su discurso con el de Pedro, completa su frase.
524. P: mírelo\ aquí está\ ni si quiera cómo lo hizo ni nada	Pedro emula la entrega del diseño. En el producto no está presente el discurso escrito involucrado en el proceso de realización.
H: (estornuda)	
525. I: salud ¿quieres que apague el aire?	Del turno 525 al 528, se da en intercambio entre Homero e Isabel.
526. H: no	
527. I: ¿seguro?	
528. H. seguro	
529. P: y el otro género involucrado son mis clases en las que yo hago lo que tú dices les digo/ por ejemplo/ {(DC) cómo se hace una hoja de especificaciones/ cómo se hace una descripción general del proceso/ qué deberían decir en cada una de las partes/ qué es un diagrama de flujo de procesos/ qué es un diagrama de bloques/ qué es un	Pedro continúa con la explicación de un tercer grupo de subgéneros que él emplea con sus estudiantes. Se trata de la explicación mediante ejemplos de diversas herramientas para presentar la información en un informe básico de ingeniería.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
diagrama de teoría de instrumentación/ qué es un diagrama de disposición de equipos/}	
530. I: o sea/ el documento que va a producir/ digamos\ describes cada una de sus partes\	Isabel mediante el conector “o sea” reformula, a modo de conclusión, lo que Pedro está diciendo.
531. P: sí	Pedro asiente.
532. I: en qué con- bueno eso\ en qué consiste/ cuál es su contenido:./	Isabel titubea y hace preguntas focalizadas sobre la actividad.
533. P: qué qué qué se debería lograr/ o sea cuál es el objetivo de cada parte\	Pedro responde rectificando la respuesta propuesta por Isabel.
534. I: el obj- la <u>función</u> de cada parte con respecto al informe general\ perfecto	Isabel reformula lo que Pedro ha dicho y lo aprueba.
535. P: de modo que cuando ellos lo hagan ellos se aseguren de que bueno lo que yo hice/   cumple con las expectativas/	Pedro da detalles del proceso de escritura del informe: el objetivo de la tarea y las expectativas del lector.
536. I: y cuando:: te sientes/ bueno porque ahora hemos descubierto\ o lo intentamos\ porque de repente no es así\ yo estoy intentando  e::  llevarlos a esta:: digamos a esta propuesta de alfabetización académica que va mu::cho más allá de ser especialista en lengua\ pero cuando te encuentras con  m::  elementos:: sí\ del sistema lingüístico\ normas ortográficas/ gramaticales/ sintácticas/  e::m::  eso\ semánticas/ ¿qué haces? porque dices no lo sabes todo/ ¡yo tampoco lo sé todo! ¡imagínate! ¡ojalá! (ríe)	Isabel elabora un comentario para introducir una pregunta focalizada sobre aspectos de la escritura del informe. Isabel mediante un rodeo de palabras y titubeos se cuestiona si realmente su propuesta está llegando. Finaliza su comentario empleando el conector “pero” y de nuevo recurre al rodeo de palabras para hacer una pregunta focalizada sobre la actividad de Pedro y los aspectos lingüísticos. Este comentario termina con una exclamación y una reserva sobre sus propios conocimientos, de este modo trata de mostrarse más cercana a Pedro.
537. P: bueno  e::     e::  la mayoría de las ve::ces consulto los apéndices de de del diccionario panhispánico en internet	Pedro titubea y responde a la pregunta de Isabel. Especifica el tipo de fuentes que consulta.
538. I: excelente\ yo también\	Isabel aprueba lo dicho por Pedro y refuerza con un comentario personal lo que él ha referido.
539. P:  este::    y bueno y últimamente lo que te conté en el primer correo que me compré el libro de la nueva gramática/	Pedro titubea y comenta algo sobre el texto reflexivo inicial.
540. I: [ aja  aja]	Isabel encabalgando su turno, asiente repitiendo la interjección.
541.P: [que vez en cuando] lo uso de consulta no no no creo que es un libro que yo pueda agarrarlo y leérmelo	Pedro hace un comentario sobre el uso que él hace de las fuentes que emplea.
542. I:  aja  no no:: de consulta\ para qué te lo vas a leer si es para eso hola\ ¿qué tal? ((se dirige a Margarita quien acaba de llegar al	Del turno 542 al 546, Isabel valida por repetición lo que Pedro está diciendo, atiende a Margarita y la saluda. Hay un intercambio sobre el retraso en su llegada.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>aula))</p> <p>543. M: {(P) permiso}</p> <p>544. I: tranquila\ ¿por la cola?</p> <p>545. M: ay/ no\ tenía mucho trabajo</p> <p>546. I: a:: y bueno adelante adelante adelante/ no te preocupes\</p> <p>547. P: [por ejemplo]</p> <p>548. I: [bienvenida]</p> <p>549. P: tengo una duda/ y/ la busco\   </p> <p>550. I:  aja </p> <p>551. P: ¿sí?</p> <p>552. I: y ¿has pensado que estos estudiantes necesiten un profesor de lengua? más allá de lo que tú haces en <u>tu::</u> [materia por supuesto porque]</p> <p>553. P: [sí sí porque inclusive en ese]</p> <p>554. I:  aja </p> <p>555. P: en ese en ese informe de básica tal  este::  tal vez por ser mucho el uso del paratexto yo lo dejo pasar/ cosas así como que::    fijate lo que tú tienes ahí ((señala la lámina)) la la pregunta está::  tiene dos partes\ principal y subordinada\ y en la segunda estás dando como que la condición ¿no?</p> <p>556. I:  mhm </p> <p>557. P: entonces  este::   </p> <p>558. H: una pregunta directa</p> <p>559. P:  aja  entonces fijate allí hay una coma/ que va:: porque la oración tiene dos partes que son dos oraciones en sí\</p> <p>560. I: claro</p> <p>561. P: lo que pasa es que una complementa la otra y por eso hay coma ¿no?</p> <p>562. I:  mhm   mhm </p> <p>563. P: entonces ellos/ su texto puede ser así de corto\ y capaz ellos agarran y (cambia el tono de voz para emular la escritura de los estudiantes) ¿quién soy yo para enseñar/   coma a leer y a escribir? bueno porque</p>	<p>Pedro intenta continuar con su discurso. Isabel solapa su turno y vuelve dirigirse a Margarita.</p> <p>Pedro asiente y se produce una pausa.</p> <p>Isabel asiente.</p> <p>Pedro pide confirmación a Isabel.</p> <p>Isabel hace una pregunta focalizada retomando la idea del planteamiento inicial de debate en esta secuencia.</p> <p>Pedro asiente enfáticamente e inicia un comentario.</p> <p>Isabel asiente.</p> <p>Pedro sigue comentando entre titubeos aspectos del informe de ingeniería básica. Ejemplifica tomando en cuenta el ejemplo de la oración que está proyectada en la lámina. La explica usando sus conocimientos de la lengua. Hace una pregunta de comprobación a Isabel para saber si está en lo correcto.</p> <p>Isabel asiente.</p> <p>Pedro intenta seguir y titubea.</p> <p>Homero completa la frase de Pedro.</p> <p>Pedro sigue con el comentario de la oración de la lámina.</p> <p>I asiente.</p> <p>Pedro continúa con su explicación y vuelve a solicitar la aprobación de Isabel.</p> <p>Isabel asiente.</p> <p>Pedro continúa y en esta oportunidad hace referencia la escritura de sus estudiantes. Ejemplifica el error que es de tipo ortográfico: desconocimiento de las normas de los signos de puntuación.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>{(AC) ellos respiraron y [metieron una coma ahí]}</p>	
<p>564. I: [claro claro] hay una representación muy fuerte o o un [ntx] conocimiento [m:] inadecuado equivocado muy fuerte {(AC) en relación con el uso de los signos de puntuación y las pausas respiratorias}</p>	<p>Isabel asiente enfáticamente y comenta lo generalizado de ese error. Emplea para definirlo el término “representación”.</p>
<p>565. P: [sí]</p>	<p>Pedro asiente.</p>
<p>566. I: [eso] se repitió por muchos <u>años</u> las maestras/ yo recuerdo\</p>	<p>Isabel ofrece su hipótesis del error comentado.</p>
<p>567. P: que decían [exactamente así]</p>	<p>Pedro solapando su discurso con el de Isabel, confirma lo dicho por ella.</p>
<p>568. I: [que lo decía-] exactamente</p>	<p>Isabel continúa con su hipótesis.</p>
<p>569. P: cada vez que respiren una coma</p>	<p>Pedro encabalgando su discurso con el de Isabel, completa el comentario.</p>
<p>570. I: claro y esto esto parecía un truco <u>muy sencillo</u> pero es completamente inadecuado</p>	<p>Isabel asiente enfáticamente y concluye su comentario.</p>
<p>571. H: (dice algo en tono muy bajo, inaudible) 572. I: {(P) qué} 573. H: voy al baño 574. I: ¡ay pobre! 575. H: tranquila [permiso] 576. I: [justo te iba te iba] a preguntar ahora cuando regre::ses/ [aja]</p>	<p>Del turno 571 al 577, se produce un intercambio entre Homero e Isabel a propósito de que él saldrá un momento de clase.</p>
<p>577. P: entonces en paratextos</p>	<p>Pedro continúa sobre el tema que estaba abordando en relación al informe básico de ingeniería. Emplea el término “paratextos”</p>
<p>578. I: [aja]</p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>579. P: a veces sobre todo y en este tipo de informes porque están orientados a que lo lea una persona totalmente especializada especialista que bueno tal vez no va a crear mucha:: la oración no dice lo que quiere decir pero el que lo lee puede:: puede [extrapolar el sentido]</p>	<p>Pedro sigue su comentario centrándose en el potencial lector del referido informe. También reitera la idea ya enunciada en la primera sesión de que el lector hace esfuerzos por establecer la coherencia.</p>
<p>580. I: [es decir el paratexto] es casi que suficiente porque es el centro del interés del especialista y luego que esté presentado con una frase que tenga algún tipo de incorrección o imprecisión ¿eso no importa tanto? Es lo que tú ¿es tu impresión?</p>	<p>Isabel solapando su turno con el de Pedro, reformula lo dicho la hipótesis de Pedro. Cierra su intervención con una pregunta de comprobación.</p>
<p>581. P: sí</p>	<p>Pedro asiente.</p>
<p>582. I: ¿podría ser?</p>	<p>Isabel hace otra pregunta de comprobación sobre lo</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>583. P: pudiera no importar tanto porque es difícil que lo tenga que leer alguien que no vaya a entender por esas imprecisiones de ortografía [o de puntuación]</p>	<p>mismo.</p> <p>Pedro toma el turno y confirma lo propuesto por Isabel y agrega un comentario para justificar por qué se da tal comportamiento en el lector.</p>
<p>584. I: [claro] entonces volvemos a lo que tú decías el otro día/ el esfuerzo que hace quien interpreta es <u>muy importante</u> porque:: [m::] quien escribe no no [no s-]</p>	<p>Isabel encabalga su discurso con el de Pedro, asiente y hace referencia al concepto de coherencia que pone en práctica el lector, tal como lo formuló intuitivamente Pedro en la primera sesión. Hace énfasis en la valoración de dicho concepto como “muy importante”.</p>
<p>585. P: [no]</p>	<p>Pedro encabalgando su discurso con el de Isabel, intenta decir algo.</p>
<p>586. I: logra su objetivo\ como decías tú/ te ganas un dolor de cabeza\ ¿no? pero:: ya decíamos que esto:: no es posible\ es posible\ pero quiero decir/ es tolerable tal vez en un ambiente de aprendices ahora bien estos aprendices ahora bien están a punto de salir del sistema de actividad natural con respecto a sus profesiones que les va a [toça::r]</p>	<p>Isabel continúa con su discurso, completa la frase y hace referencia a la metáfora: “dolor de cabeza”. Para finalizar mediante el conector “pero” ofrece una reserva e insiste en la actividad profesional que les espera a los participantes.</p>
<p>587. P: [mhm]</p>	<p>Pedro asiente.</p>
<p>588. I: y esto les va a suceder allá ¿van a ser aceptados?   ¿qué pasa co::n con esto tal vez tal vez el profesor o los profesores nosotros debemos [e::] [ntx] justamente plantear el objetivo o la meta en ese sentido\ vas a <u>ser</u> un profesional ¿no? y::   hay o sea hay una importancia se le atribuye una importancia a la parte ortográfica a la parte sintáctica porque esto esas son las reglas para comunicarnos por escrito ¿no? [aja] yo sé que esto sólo decirlo no es suficiente pero [aja]</p>	<p>Isabel continúa con su comentario reflexivo. Hace una recomendación sobre cómo debería ser la labor del docente. En ella usa la primera persona del plural de manera tal que se incluye. También titubea y repite la locución adverbial “tal vez” con lo cual suaviza su discurso de tipo directivo. También reflexiona sobre los aspectos ortográficos y sintácticos pero estableciendo su valor respecto al uso profesional de la lengua. Por último, incluye una reserva sobre el bajo impacto en la realidad que podría este tipo de recomendaciones declarativas.</p>
<p>589. P: no y te tengo dos casos ¿no? yo acabo de tene::r dos dos pasantes/ no mentira\ una fue hace tiempo y la otra acaba de ser una estaba en XXX ((nombra una ciudad)) ahí en lo que se llama {(P) el complejo (palabra ininteligible) XXX ((hace un ruido para completar el nombre que no recuerda con exactitud))} una cosa muy grande bueno [este::] nada\ entonces a ella la ayudé y ella personalmente/</p>	<p>Pedro toma el turno de palabra para anunciar que comentará dos ejemplos que ilustran lo que Isabel está comentando sobre la escritura en el ámbito profesional.</p>
<p>590. I: {(P) ¿qué?} ((atendiendo a un gesto que hace Margarita))</p>	<p>Del turno 590 al 592 se produce un intercambio entre Isabel y Margarita sobre lo que esta última está haciendo.</p>
<p>591. M: me equivoqué de mando disculpen</p>	
<p>592. I: [a:]: (ríe)</p>	



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>593. P: tú le dices cancelar ahí bueno entonces  este::  la ayudé y tal pero entonces ella me lo agradeció porque bueno que yo la ayudara a aprender ese tipo de cosas ¿no? por <u>ella</u> nada más\ porque en el trabajo ella me decía que que:: su tutor una persona que   de un nivel más o menos    bajo:: no sé si medio no sé ella primero lo escribió mal después yo le dije ella reconoció si mira todos estos errores verdad ahora que lo leo me doy cuenta y/ pero el jefe allá ni::   {(AC) ni pendiente perro caliente}   ¿no?</p>	<p>Pedro retoma el turno para ayudar a Margarita y continúa con su discurso. Con el primer ejemplo, Pedro hace un contraste entre las exigencias en el contexto profesional y en la universidad respecto a la producción escrita. En este caso el segundo contexto sale favorecido respecto al primero y, con ello, Pedro incrementa su prestigio como actor comprometido con la enseñanza de los géneros discursivos profesionales en el sistema de actividad académico. Emplea una frase hecha con sentido del humor para cerrar su comentario.</p>
<p>594. I: claro</p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>595. P: en cambio hubo otra hace un año que estaba en no sé qué [empresa]</p>	<p>Pedro retoma su turno e inicia su comentario del segundo caso.</p>
<p>596. I: [fijate] que hay</p>	<p>Isabel solapando su discurso con el de Pedro toma el turno para intentar añadir un comentario.</p>
<p>597. P: que ella el el jefe cada vez que le escribía cosas  este::  <u>la regañaba</u>\ era que se le ponía bravo </p>	<p>Pedro continúa con su comentario del segundo caso.</p>
<p>598. I:  mhm </p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>599. P: ¿cómo es posible que tú estés aquí en mi compañía y y digas esto así? (tono de molestia) esto no dice esto dice lo otro (el tono de molestia) ((golpea el escritorio))</p>	<p>Pedro da detalles del caso incorporando la voz de uno de los protagonistas: el jefe de la pasante. La reacción es descrita con intensidad dramática.</p>
<p>600. I: ¿y cómo reaccionó ella? o sea\ entre los dos casos\ porque en uno parece que el sistema de actividad las normas no la presionaban para que ella::</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra para hacer una pregunta focalizada y que reformula mediante un comentario interpretativo a modo de hipótesis de lo sucedido con la pasante.</p>
<p>601. P: no en lo absoluto</p>	<p>Pedro solapando su discurso con el de Isabel, responde negando enfáticamente.</p>
<p>602. I: y la otra sí  aja  ¿y la diferencia/ en el resultado/ por ejemplo?</p>	<p>Isabel hace otra pregunta de comprobación sobre la otra pasante.</p>
<p>603. P: bueno  m::  no mu::cha porque el estímulo fue igual de efectivo en ambas</p>	<p>Pedro responde. Se refiere a que aunque fue distinto el proceso el aprendizaje sobre la escritura de las pasantes el resultado fue el mismo.</p>
<p>604. I: ¿fue igual de efectivo?</p>	<p>Isabel pide confirmación a Pedro mediante una pregunta.</p>
<p>605. P: sí:: lo que pasa es que una tenía el trauma de que el jefe la <u>regaña::ba</u> de que se equivocara en la pasantía cada vez que le hacía una presentación le ponía un párrafo mal redactado/   o sea era delante</p>	<p>Pedro asiente y argumenta su respuesta. En su comentario emplea palabras relacionadas con la idea de padecimiento para describir la situación de aprendizaje de la pasante.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
de todo el mundo que la regañaba\ la diferencia es que no sé una estaba como presionada y [la otra]	
606. I: [claro pero] en el resultado finalmente [¿qué pasó?]	Isabel insiste reformulando la anterior pregunta de comprobación.
607. M: [{{(P) o se ocupaba de leer lo que le escribía}}	Margarita solapando su turno con el de Isabel, toma el turno de palabra para dar ofrecer una hipótesis.
608. I: o sea ¿quién se corrigió más?	Isabel especifica la pregunta.
609. Margarita:  aja  ¿quién se corrigió más?	Margarita asiente y repite la pregunta de Isabel.
610. I: ¿quién mejoró más?	Isabel reformula su pregunta empleando el verbo “mejorar”. Se produce una pausa breve.
611. P: es que::	Pedro toma el turno de palabra para iniciar su respuesta.
612. I: las dos	Isabel toma el turno para completar la frase de Pedro dando una respuesta.
613. P: {{(AC) es particular} porque {{(DC) las dos aprendieron mucho}}	Pedro insiste en su respuesta inicial. Refuerza con el adverbio “mucho” el aprendizaje de las estudiantes.
614. I: aprendieron mucho	Isabel repite parte de la frase de Pedro.
615. P: sí	Pedro asiente.
616. I: a una le llamaba la atención de que no le prestaran atención a los errores porque tú sí se los corregías	Isabel hace una síntesis del caso en términos de aprendizaje para las pasantes.
617. P:  aja	Pedro asiente.
618. I: la otra claro tuvo	Isabel continúa con su comentario del turno anterior.
619. P: yo se los corregía pero en el trabajo ni::   o sea terminó aprendiendo porque:: ah ¡qué bueno que tú me lo dices! ¿no?	Pedro completa lo dicho por Isabel en el caso de la pasante 1. Con este enunciado Pedro refuerza su prestigio como enseñante de lengua. Se produce una pausa. Termina con una síntesis mediante una cita.
620. I: porque ella quiso	Isabel inicia un comentario sobre lo dicho por Pedro.
621. P: sí\ porque en el trabajo no le paraban a eso	Pedro completa el comentario de Isabel. Emplea para referirse al caso una expresión coloquial (“paraban”) para referirse que no le prestaban atención.
622. I:  aja  muy bien	Isabel asiente y confirma lo dicho por Pedro.
623. P: sí\	Pedro asiente.

## Síntesis interpretativa

En esta secuencia Isabel continúa exponiendo el tema de los géneros discursivos. De nuevo ella lee y comenta una cita de autoridad valiéndose de recursos como la repetición de palabras clave para destacar lo que le interesa. También emplea una pregunta retórica para iniciar un nuevo debate: “¿quién soy yo para enseñar a leer y a escribir?”. Como en secuencias anteriores, Pedro es quien asume el protagonismo destacando su posición de desventaja como sujeto inexperto respecto al conocimiento que posee para enseñar la lengua en sus cursos. En este punto, Homero lo confronta recordándole aspectos de su actuación con sus estudiantes. En cierta forma se mimetiza con el rol que cumple Isabel. Pedro responde que sus saberes lingüísticos no están certificados, ya que no tiene un “título”, un “papelito”. El uso que hace del diminutivo para referirse a la credencial académica podría significar cierto desacuerdo con las reglas sociales del mundo académico. Isabel refuerza la simetría cognitiva mediante el enunciado: “ustedes saben mucho más” para referirse al conocimiento del discurso especializado, en concreto, sobre los géneros discursivos: “libro” (informe de pasantías) e “informe de ingeniería básica”. Esta intervención deriva en la construcción de un nuevo asunto: la descripción de un conjunto de textos que Pedro emplea en uno de sus cursos, a saber: seminario, trabajo, diagrama de bloque, diagrama de flujo, tabla de especificaciones, etc. Es relevante que Pedro al dar detalles sobre estos escritos refiera aspectos de tipo discursivo como: el objetivo comunicativo y al lector. También se refiere a los modos que tiene de solucionar los aspectos específicamente lingüísticos. Como en su texto reflexivo inicial, señala las referencias que consulta: diccionario panhispánico de dudas en internet y un libro de gramática que ha comprado. Isabel vuelve a insistir en la idea de que el conocimiento de la lengua es vasto y rebaja su cuota de poder respecto al conocimiento como experta en lengua.

Seguidamente Pedro introduce dos nuevos elementos de predicación sobre la escritura. El primero tiene que ver con el uso de los signos de puntuación: el empleo equivocado de la coma al relacionarla con pausas respiratorias. Isabel se muestra de acuerdo con esta propuesta y la justifica con una reflexión sobre la causa de este procedimiento empleado por los estudiantes. Se trata de un aprendizaje adquirido en el contexto escolar, es decir, de un aspecto de tipo cultural. El segundo elemento se refiere al procesamiento que hacen los lectores expertos de los textos producidos por los estudiantes. Pedro destaca que dado a sus conocimientos especializados es posible la comprensión aunque no se cumplan las reglas ortográficas ni gramaticales. Como lo hizo en la sesión anterior, esta propuesta le sirve a Isabel para reflexionar acerca del concepto de coherencia.

Como se evidencia en estos intercambios, Pedro ofrece los datos de cómo funciona la lectura y la escritura en su ámbito particular dentro de la universidad e Isabel ofrece argumentos de causa basados en su experiencia y conocimientos para profundizar en las ideas sobre la alfabetización académica.

Como cierre de esta secuencia, Pedro narra dos casos que ilustran el tipo de agencia en la producción escrita de unas aprendices en el ámbito ingenieril (pasantías). En el primer el jefe no le exige una escritura correcta, sin embargo, gracias al trabajo de Pedro logra progresar. Con este ejemplo tanto la estudiante como él salen favorecidos. El segundo caso va en sentido contrario: el jefe es sumamente exigente y aprendizaje de la escritura significa someterse a situaciones estresantes de corrección como sermones y escarnio público. Se trata de una reiteración de significado: la escritura ligada al padecimiento. En estos relatos la intención de Pedro es demostrar que existe diversidad de experiencias, pero que en todas es posible mejorar la escritura.

### 6.6 Secuencia 7: gestión del diálogo e intervención de Homero en el debate

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
624. I: Margarita  e:  yo sé que están  e:  porque yo haría lo mismo con los correos (sonriéndose) y todo	Isabel toma el turno de palabra y se dirige a Margarita. Se refiere a lo que ella está haciendo: atender a la computadora, probablemente revisando su correo o alguna página WEB. Aunque lo modaliza mediante la cortesía verbal, su comentario es un reclamo.
625. M: {(P) no porque estaban haciendo algo}	Margarita responde justificándose.
626. I  no:  acabamos de ver un video	Isabel niega enfáticamente para intentar compensar su acción discursiva anterior.
627. M: después me lo [mandas]	Margarita toma el turno para hacer una demanda a Isabel sobre la actividad que ella se ha perdido. Emplea el dativo de interés.
628. I: [pero ya:] después te lo mando/ el link para que tú lo veas y: {(AC) yo creo que te puede interesar} acabamos de repasar el concepto de géneros discursivos/ hablamos de las actividades de la actividad/ que hicieron mejor dicho\ ya vi la tuya y te acabo de contestar mientras los esperaba diciéndote que la vi: que me: / la leí con mucha atención y me encantó\ por cierto\ volviendo a eso/ volviendo atrás\ para comentar lo de Margarita tú  e:  me encantó como lo completaste/ estupendo\ ahora bien\ me parece que no mencionas al menos es lo que recuerdo\ no mencionas los géneros discursivos en particular	Isabel encabalga su turno con el de Margarita, mediante el conector “pero” inicia una frase y luego responde a la demanda con una promesa que emplea para hacer un resumen de la sesión. También se refiere a la actividad 1 de Margarita. Sobre este asunto primero emite una valoración positiva empleando para ello la primera persona del singular y frases emotivas como “me encantó” (la repite dos veces). Luego, le hace un comentario que encierra una pregunta focalizada sobre algo que faltó en la actividad 1.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
629. M: es que hubo partes que no entendí por eso hice el esfuerzo [(ininteligible) lo máximo]	Margarita toma el turno de palabra y se justifica.
630. I: [no no no está excelente] sólo que	Isabel encabalga su discurso con el de Margarita y repite varias veces una negación y valora su trabajo con el adverbio “excelente” para intentar evitar que Margarita se sienta cuestionada.
631. M: {(AC) partí desde cero porque yo necesito entender algunas cosas} que no me quedaban claras	Margarita retoma el turno de palabra para seguir justificándose.
632. I: no no está estupendo sólo que/ ¿qué es un género discursivo? bueno es un tipo de texto particular\ es decir con estos estudiantes/ que tengo entendido que ellos [m::] al final ¿es un curso electivo, verdad?	Isabel toma el turno y nuevamente responde con la repetición de una negación y con una valoración muy positiva del trabajo de Margarita mediante el adjetivo “estupendo”. Intenta evitar que se sienta amenazada.
633. M: de formación de XXX ((nombra el tipo de curso))	Margarita continúa justificándose.
634. I: de formación de ((nombra el tipo de curso)) ¿verdad?	Isabel se centra en la actividad de Margarita y hace una pregunta de comprobación.
635. M: sí	Margarita responde concretamente a la pregunta afirmativamente.
636. I: ellos de alguna manera o sea ellos van a tener que escribir a lo largo del curso y como tarea final <u>algo</u>	Isabel elabora un comentario sobre la producción escrita en los cursos de Margarita. El comentario demanda una respuesta.
637. M: un plan	Margarita responde concretamente anunciado cuál es el género discursivo que se produce en sus cursos.
638. I: [aja] un plan\ exacto\ ¿ese es el género discursivo? Es lo que te quería preguntar ¿se llama plan?	Isabel repite la respuesta de Margarita y hace una pregunta de comprobación.
639. M: plan de negocio	Margarita concreta aún más el nombre del género discursivo.
640. I: plan de negocio	Isabel repite la respuesta de Margarita.
641. M: ellos me tienen que presentar un proyecto completo y cuál es su idea de negocio convertida en/ proyecto de mercadeo todo lo que van a desarrollar\	Margarita retoma el turno para dar detalles sobre la tarea escrita.
642. I: [a::] tal vez yo/ como no conozco el género/	Isabel toma el turno, acepta su respuesta y mediante una reserva se rebaja para ceder a Margarita el privilegio en términos de poder, ya que ella es la experta en su área.
643. M: claro	Margarita toma el turno y asiente.
644. I: lo leí\ y no me di cuenta que ese era el	Isabel continúa con la explicación de la reserva e insiste

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>género\ estupendo\ bueno esa era la duda que yo tenía\  aja  y estábamos ahora con esta discusión le tocaba  aja  Homero/ ahora vas a decir lo que piensas\ decíamos\ bueno después de haber visto sistemas de activida::d/ cómo es nuestra activida::d/ tratar de contrastar qué pensamos nosotros/ qué piensan los alumnos/ hay diferencias/ hay similitudes/ estamos en lo mismo/ etcétera\ y luego ver que los géneros discursivos de nuestro ámbito es una potente herramienta/ en eso tenía que ver el video\ el que vimos\  e::  y en eso nos podemos preguntar bueno ¿quién soy yo para enseñarlos a leer y a escribir si no soy profesor de lengua? y:: le tocaba a Homero y después/ a tí\  aja </p>	<p>en calificar positivamente el trabajo de Margarita mediante el adjetivo “estupendo”. Isabel vuelve a la gestión de la revisión de actividades con la que se inició la sesión y le da el turno a Homero. Para cerrar Isabel hace una síntesis de lo tratado en la sesión.</p>
<p>645. H: bueno en mi área sí\  </p>	<p>Homero por heteroselección responde afirmativamente y hace una pausa breve.</p>
<p>646. I:  mhm </p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>647. H: porque hay casos que son muy técnicos/ y la terminología es muy técnica/ no puedes quizás usar un lenguaje burdo y corriente y emplearlo en una exposición\ uno le va evaluando eso/ y les va quitando puntos y  a::  y de repente frases muy coloquiales/ cosa que no se pide\ y se va por ahí\ ¿qué sucede con el siguiente? Como que se copian del patrón anterior y va haciendo lo mismo y {{(AC) eso es bueno para mí para uno ir corrigiendo}}</p>	<p>Homero sigue con su comentario. Establece la diferencia entre dos tipos de lenguaje mediante el contraste del adjetivo “técnico” y el sustantivo “terminología”, y los adjetivos “burdo y corriente”. Pareciera referirse a la evaluación del género oral “exposición”. Destaca el hecho de la penalización por los errores. Emplea la autopregunta para organizar su discurso. El avance de los estudiantes está en función de copiar un patrón. Destaca esto como una ventaja para lograr su objetivo de corregir.</p>
<p>648. I: claro</p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>649. H: y cuando lo hace escrito es del mismo modo ves muchas cosas ahí (sonríe) que/ no provoca::</p>	<p>Homero sigue comentado su trabajo docente y en esta oportunidad hace referencia a la escritura. Con el sintagma “muchas cosas ahí” parece referirse a los errores hallados. No concluye la frase y sonríe para añadir un punto crítico sobre la decepción al corregir.</p>
<p>650. I: es decir\ tú no::  e::  ¿tú no:: te cuestionarí::as? Es decir\ bueno\ yo no soy profesor de lengua/ por eso no enseñó\ por lo visto [tú estás en que]</p>	<p>Isabel toma el turno para reformular lo dicho por Homero y reorientar su comentario hacia la pregunta del debate presentado en la secuencia anterior.</p>
<p>651. H: [no yo] <u>antes les doy la cartilla de lo que tienen que hacer</u> precisamente con pocos errores ortográficos y pocos problemas en cuanto a eso\ y trato de que el mensaje llegue antes de que raspen el examen\ después es que ya:: uno se da cuenta de que el mensaje o se distorsionó o no lo entendieron\</p>	<p>Homero encabalga su discurso con el de Isabel, toma el turno para responder. Emplea un adverbio negativo y la primera persona del singular. Hace énfasis en la frase hecha “les doy la cartilla de lo que tienen que hacer”. Esta instrucción incluye la referencia al aspecto ortográfico. Se trata de las orientaciones que Homero da antes de la escritura de los textos a modo de advertencia. Finaliza describiendo la causa del resultado indeseable,</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
	en este caso, emplea la forma impersonal “uno” para referirse al él mismo.
652. I: y estamos hablando de género discursivo examen	Isabel toma el turno para elaborar una hipótesis sobre el género discursivo empleado. Esta frase lleva implícita demanda de comprobación.
653. H: examen	Homero confirma la propuesta de Isabel.
654. I: examen ¿qué es? una consi::gna porque el examen/ claro\ es un género así ta::n es verdad\ tan común\ pero:: tan variado/ que depende de cada área\ ¿no?	Isabel toma el turno para caracterizar el género “examen”.
655. P: es uno de los más difíciles	Pedro toma el turno de palabra para valorar el género “examen” de un modo similar a como lo hizo Isabel.
656. I: claro\ porque el examen/ es es en todo caso\  ntx  está formulado como una consi::gna/ ¿no? o sea/ algo que hay que [hacer\]	Isabel toma el turno de palabra, asiente y reformula su concepto de examen. Nuevamente demanda confirmación de su punto de vista.
657. H: [claro]	Homero asiente.
658. I:  aja  y eso es lo que tú les das\ las instrucciones/ y en ¿en qué consiste? ¿un análisis financie::ro? creo que era\	Isabel asiente y continúa con una pregunta de comprobación para tratar de especificar cuál es su idea del examen. Isabel elabora una etiqueta del tipo de examen que Homero usa y le demanda una respuesta.
659. H: no:: darle la información cómo van a vaciar datos\ los números\ las palabras\ y cómo van estructurados los ejercicios\ eso es todo\	Homero niega la propuesta de Isabel. Con una serie de frases a modo de pasos a seguir, describe en qué consiste su tipo de examen. Emplea la metáfora “vaciar” como parte del proceso.
660. I: ¿son ejercicios?	Isabel toma el turno e insiste con una pregunta focalizada.
661. H: ejercicios con argumentos también técnicos que hay que narrar también\	Homero responde señalando cuáles son los modos de organizar el discurso que deben emplear.
662. I: ¿esos son los argumentos?	Isabel reformula lo dicho por Homero.
663. H: y obviamente omiten los elementos técnicos/ que son prioritarios en esto\	Homero continúa con el turno para señalar una de las fallas primordiales de sus estudiantes. Emplea el adverbio “obviamente” con lo cual demuestra que el resultado negativo era esperado.
664. I: ¿y en cuanto al lenguaje?	Isabel hace otra pregunta focalizada. En su pregunta emplea el sustantivo “lenguaje” para referirse a otro aspecto distinto del mencionado por Homero. Llama la atención que tomando en cuenta su perspectiva didáctica enfocada en lo discursivo y en lo pragmático, emplee este modo tradicional de representar la actividad de la escritura con una etiqueta tan general. También es posible que esté empleando la idea referida por los participantes en diversos turnos de que con lenguaje nos

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
665. H: igualmente	referimos normalmente a lo ortográfico y gramatical. Homero toma el turno de palabra y responde.
666. I: ¿qué observas?	Isabel toma el turno para explicitar la pregunta.
667. H: cuando escriben/ escriben mal\ con errores ortográficos\	Homero responde haciendo una valoración negativa. Menciona solamente el aspecto ortográfico.
668. I: y ahí vas corrigiendo y como dices tú/ en el próximo mejoran\	Isabel toma el turno de palabra para introducir una hipótesis que conecta con un enunciado anterior de Homero. La idea es comprobar cómo es su actuación en la revisión de los textos de sus estudiantes.
669. H: claro\	Homero asiente y con ello confirma lo propuesto por Isabel.
670. I:  aja  o sea que la experiencia digamos de la evaluació::n	Isabel toma el turno para focalizarse en el tema de la evaluación.
671. H: el primer examen fue el [temor]	Homero se enfoca en su experiencia con el primer examen realizado en su curso y la califica mediante el sustantivo “temor” (aspecto emotivo).
672. I: [ aja ]	Isabel encabalga su turno con el de Homero y asiente.
673. H: y hay cosas que se omitieron y ya yo con eso les reduzco puntos {(AC) hay reducción de puntos}	Homero toma el turno e insiste en equiparar la evaluación a restar puntos por los errores cometidos.
674. I: {(P) claro)}	Isabel asiente.
675. H: yo yo eso lo dije antes	Homero elabora un comentario sobre su actuación docente. Salva su prestigio con la reserva de que él ha advertido verbalmente cómo proceder en el examen.
676. I: {(P) claro claro)}	Isabel asiente.
677. H: y lo hice entender antes   los ejercicios los hice antes cómo se hacían para ellos no:: tuvieran ningún problema	Homero continúa con su comentario y hace énfasis (mediante la repetición) en su estrategia de tipo directivo. Se produce una pausa breve y señala la estrategia del modelado del ejercicio con la finalidad de evitar malos resultados.
678. I: exacto	Isabel asiente.
679. H: no no lo cometieran igual no tuvieran ningún problema  mhm	Homero cierra su comentario sobre su estrategia docente y vuelve a centrarse en los efectos que desea evitar.
680. I: tuvieran el modelo\ (...)	Isabel elabora una síntesis sobre la estrategia descrita por Homero.



## Síntesis interpretativa

Los primeros intercambios que Isabel tiene con Margarita dan como resultado momentos de cierta tensión. Margarita se justifica en repetidas ocasiones e Isabel asume un rol conciliador colocándose en una situación de desventaja cognitiva. No es común que en una actividad formativa con adultos que se censure por su conducta a alguno de los participantes. Isabel intenta rectificar su acción inicial de amenaza para equilibrar las fuerzas de poder y seguir manteniendo el diálogo reflexivo.

La segunda parte de la secuencia está centrada en Homero y su respuesta a la pregunta propuesta para el debate en la secuencia anterior. Él no da una respuesta directa sobre si enseña o no explícitamente la lengua, sino que plantea aspectos problemáticos de la escritura de sus estudiantes, como los vinculados al léxico de su especialidad (lo técnico), así como los modos en que él dirige las tareas y el procedimiento seguido por sus estudiantes para producir los textos. Sobre lo primero hace el contraste entre el deber ser y el lenguaje coloquial empleado por sus estudiantes; también se refiere a aspectos de tipo ortográfico. En cuanto a lo segundo, su actuación se limita a dos acciones: dar instrucciones antes de la evaluación para prevenir fallos en la escritura; y restar puntos por los errores cometidos al final del proceso. También asocia la primera evaluación con el elemento emotivo del “temor”, y reconoce que mejoran en la segunda después de que él los ha corregido. Isabel mediante preguntas focalizadas y de comprobación profundiza en el género discursivo examen. Homero insiste en su idea de que realiza una labor preventiva en cuanto a cómo deben realizar los ejercicios y con ello resguarda su imagen ante los indeseables resultados. La causa del fracaso de sus estudiantes que Homero explicita es coherente que su idea ya propuesta en diversas ocasiones: el mensaje se distorsiona, o no llega. Por sus comentarios es posible acercarnos a la idea que tiene Homero sobre cómo enseña la escritura. Pareciera verificarse que él entiende la producción textual como una respuesta natural y automática (mecánica) a determinados estímulos de su parte en dos momentos distintos: antes de escribir, las instrucciones previas; y después, la penalización de los errores cometidos en los textos que recibe. En ningún caso se refiere a la labor de acompañamiento en los subprocesos de planificación y revisión de tales escritos.

### 6.7 Secuencia 8: intervención de Margarita en el debate

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
681. I: (...) y Margarita ¿tú qué dirías?	Isabel se dirige a Margarita y le hace una pregunta

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>682. M: {(DC) yo sí he:: aplicado durante mucho tiempo el hecho de enseñar a leer y a escribir a pesar de que no soy profesor de lengua} ¿por qué? porque tuve:: en mi entorno/ desde pequeña\ esa guía de escribir bien y redactar bien\ le decía que en una oportunidad fui tutor de trabajo de grado y eso me obligaba a enseñar a la gente a leer y a escribir/ técnica y/ de manera comprensiva\ porque {(AC) a pesar de que se utiliza el lenguaje técnico tenemos que hacer} que una persona lega pueda leer y entender y::   pues soy madre también/ y me ha tocado enseñar a mis hijos a leer y a escribir\ entonces por eso sí creo que cuando uno asume esa función desde:: con los niños ya eso lo replica fácilmente con cualquiera y:: y al ver muchas veces que las cosas que traían mis hijos <u>del colegio</u> venían mal escritas/ me llamaba más a la reflexión de ir {(AC) donde la profesora mira} trata de cuidar la ortografía para que los niños puedan escribir bien y el uso de las palabras adecuadamente\ en mis cursos/ yo les doy valoración a las actividades escritas en/ ortografía y en el uso de palabras\ cuando yo tengo trabajo con ellos/ yo les comentaba que yo se los corrijo en físico</p>	<p>focalizada sobre el tema de debate.</p> <p>Margarita responde dando detalles de su trabajo continuo de formación lingüística con los estudiantes. Emplea como inicio el “yo” y el adverbio “sí”, y con ello obtiene una ganancia en relación a su trabajo docente en contraste probablemente con lo dicho por Homero. Margarita señala dos argumentos de causa para justificar su actuación: la formación que recibió en el hogar y los esfuerzos que hizo en su profesión por adaptar el lenguaje técnico a un público lego. Además, completa la argumentación con el rol que tiene como madre y las acciones emprendidas en la alfabetización de sus hijos. Esta experiencia la presenta en términos de ventaja. Cierra el comentario con la referencia al trabajo que hace en sus cursos en la universidad. La valoración de lo ortográfico y lo semántico son destacados como acciones que funcionan para lograr que sus estudiantes mejoren la escritura.</p>
<p>683. I:  mhm   mhm </p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>684. M: y les hago saber dónde tienen los errores/ y si tienen redundancias/ cuando yo les digo a ellos\ redundancia ellos se empiezan así como que:: ¿qué profesora? busquen qué significa redundancia\ entonces/ yo los obligo <u>a leer</u> para que ellos aprendan a escribir\</p>	<p>Margarita da detalles de su labor de corrección. Ofrece al respecto un ejemplo donde reproduce el diálogo hipotético entre ella y un estudiante. Para cerrar emplea el verbo “obligar” para definir en qué consiste su actuación como docente en la relación entre lectura y escritura.</p>
<p>685. H: y no van al diccionario\ {(AC) a pesar de que tú les dices que vayan al diccionario/ ellos no lo usan\}</p>	<p>Homero toma el turno de palabra para hacer un comentario sobre lo dicho por Margarita. La valoración de la conducta de los estudiantes es negativa.</p>
<p>686. M: entonces   voy tratando en lo posible/ {(AC) casi siempre les corrijo en la misma computadora y entonces les digo mira si tienes la riqueza del sinónimo tienes la riqueza del diccionario tienes la riqueza de todo} ¿por qué no lo usas bien? Además/ de contextualizar porque hay palabras/ ¡que halla no es lo mismo que allá!</p>	<p>Margarita retoma el turno para seguir dando detalles de su labor de enseñanza del lenguaje en sus cursos. Emplea en varias oportunidades el sustantivo “riqueza” para referirse a los recursos didácticos que ofrecen los procesadores de palabras informáticos. Hace referencia al aspecto ortográfico mediante un ejemplo que enfatiza con una exclamación. También insiste en lo que ella dice a sus estudiantes. La formulación de su enunciado “¿por qué no lo usas bien?” corresponde a una pregunta retórica.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>687. I: [cla::ro]</p> <p>688. H: [mhm]</p> <p>689. M: ¿okey? entonces sí sí les hago énfasis\ y yo soy fiel creyente de lo que no se escribe/ {(DC) no se transmite}   y si no se escribe bien/ pues los conocimientos se quedan en el tiempo\ y en el caso laboral/ para mí es vital {(AC) porque siempre un estudiante va a presentar informe} y tiene que escribir <u>sintéticamente</u> o sea cómo en pocas/ líneas yo presento un informe que pueda ser {(DC) claramente representativo de mi gestión} entonces para mí sí es:: yo sí asumí a pesar de que no soy profesora de lengua/ me gusta mucho leer y escribir/ y cuando tengo dudas/ siempre recurro a ver dónde está el uso/ lo que sí me cuestan son los acentos\ porque no aprendí bien los acentos entonces trato de ir buscando en el contexto dónde los tengo que ir aplicando\</p>	<p>Isabel asiente enfáticamente.</p> <p>Homero encabalgando su turno con el de Isabel, asiente.</p> <p>Margarita retoma el turno e insiste en la respuesta positiva a la pregunta del debate comentando su visión de cómo ella enseña la lengua. Enuncia una de sus creencias sobre la función de la escritura mediante la frase metafórica “yo soy fiel creyente”. Luego pasa a tratar el tema de la escritura profesional. En este tipo de escritura destaca la necesidad de concisión. Insiste en la valoración positiva que ella hace de la lengua como argumento para justificar su actuación. Sigue con una autoevaluación sobre un aspecto particular de la ortografía que ella sigue intentando dominar. Luego vuelve a describir el procedimiento que emplea para que sus estudiantes valoren la correcta escritura y aprendan a hacerlo centrándose en “el uso”. Insiste en el aspecto ortográfico de la acentuación.</p>
<p>690. I: [mhm]</p> <p>691. M: pero hago mucho énfasis en el si no lees no puedes producir\ y si no escribes no puedes comunicar\ entonces {(AC) una comunicación efectiva es parte de la escritura} en mis trabajos/  este::  yo les doy a ellos el primer feedback y los rayo\ y si ellos corrigen/ les recupero la nota\ entonces les doy una motivación para que ellos busquen las maneras de corregir/ esa redacción si no lo quieren hacer/ chévere\ se quedan con su no::ta no hay problema\ pero por lo menos/ y en los exámenes también\ profesora/ ellos me dicen\ profesora/ a mí nunca me han rayado un examen parcial\ ¿por qué no lo hice bien? O sea siempre le decimos está mal\ pero ¿por qué no lo hice bien? entonces yo les escribo/ les digo busquen tal cosa\ lean tal cosa\ vean en la clase que yo les di/ que ahí está la respuesta\ los hago regresar/ a pesar de que ya los evalué\ a la clase donde yo <u>di</u> ese concepto porque no te quedó claro no lo leíste o no lo interpretaste como debías</p>	<p>Isabel asiente.</p> <p>Margarita sigue su comentario sobre su ideario respecto a la lengua escrita. Le otorga gran valor a la relación directa entre leer y escribir. También da detalles de su actuación respecto a la corrección de la escritura de sus estudiantes en los exámenes. Margarita valora su proceder como un aspecto motivador para lograr que sus estudiantes mejoren la escritura. De nuevo vuelve a incluir las voces de sus estudiantes y esto le sirve para incrementar su prestigio porque lo que hace es excepcional. Señala la actuación más común entre los profesores: la evaluación como señalización de errores sin ofrecer otro tipo de ayudas. Para ello usa la primera persona del plural con lo cual se incluye. Luego, usa la primera persona del singular para señalar las acciones concretas para ayudar a sus estudiantes y con ello establece el contraste con el colectivo.</p>
<p>692. H: [mhm]</p>	<p>Homero asiente.</p>

## Síntesis interpretativa

Se trata de una secuencia en gran parte monológica. Con esta intervención de Margarita cierra el debate iniciado en la secuencia 3. Ella ofrece diversos argumentos de tipo autobiográfico para poner en evidencia su activa participación en la enseñanza de la lengua escrita. En gran parte sus planteamientos son reiteraciones de los asuntos planteados en la primera sesión de trabajo. Su propuesta es la de una actividad consciente de acompañamiento al enseñante porque esto ha formado parte de su vida y le gusta hacerlo. Margarita señala que en su entorno familiar leer y escribir era importante, y esto mismo lo transmite a sus hijos. Se trata de una herencia cultural a la que ella da continuidad, ya que establece la relación entre su rol de madre y la posibilidad de replicar “fácilmente con cualquiera” la tarea de alfabetizar o enseñar la lengua: ejerce esta función como tutora de trabajos de grado y como profesora. Las referencias a sus modos de intervención son similares a los de Homero porque en gran medida están basados en la corrección de los escritos de sus estudiantes, sin embargo se distancian de este porque ella ofrece explicaciones por escrito sobre los errores cometidos en las evaluaciones y también da oportunidades para recuperar la nota que usa como “motivación” de cara al estudiantado. Respecto a lo que corrige, Margarita se centra en aspectos ortográficos, el uso adecuado del léxico y en los vicios como la redundancia, pero también en la necesidad de que quien escribe logre sus objetivos en términos de actuación en los entornos donde participa. Otro aspecto que completa su argumentación es la referencia a la lectura: “los obligo a leer” y “si no lees no puedes producir”. Margarita establece una relación directa entre lectura y escritura en términos de que la práctica de una lleva a la realización de la otra. Se trata de la reiteración de una representación social, ya que en la sesión anterior en esto insistieron los participantes. También destaca en su discurso la incorporación de las voces de sus estudiantes y con ellas reitera un punto crítico: el hecho de que el acompañamiento de tipo formativo en lo lingüístico que ella ofrece es excepcional en el sistema de actividad usebista. Por último, a diferencia de las interacciones con Pedro y Homero a propósito del debate, Isabel en esta oportunidad se limita a validar lo dicho por Margarita.

### 6.8 Secuencia 9: sobre los géneros discursivos orales

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
693. I: está bien\ ¿algún otro comentario? ¿seguimos?	Isabel toma el turno y mediante una pregunta donde ofrece dos alternativas: ceder el turno a quien quiera agregar algo, o seguir con lo planificado para la sesión.
694. P: sí\  e:  esto lo que te voy a consultar	Pedro toma el turno de palabra para hacer una consulta a

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>forma parte de de:: de este tipo de ense- tal vez no de leer y escribir\ pero sí de una forma de género/  este::  cuando lo::s muchachos míos están haciendo estos avancements del trabajo que ellos simulan</p>	<p>Isabel. En su comentario duda acerca de si lo que planteará está relacionado con la alfabetización. La duda surge de su experiencia con los estudiantes y la producción del género “informe de avance”.</p>
<p>695. I: sí</p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>696. P:  e::  yo los fuerzo porque ellos empiezan  bueno como están todavía aquí metidos\ bueno/ y yo cre::o que:: y y y empiezan a hablar o muy coloquialmente o con inseguridad y yo los reto los reto\ ¿los reto por qué? bueno porque les digo que cuando ellos están haciendo un avance/ ellos están presentado un resultado de su trabajo/ y están simulando que ya están en un trabajo pues [deberia::n]</p>	<p>Pedro titubea y sigue con su planteamiento. Emplea un verbo directivo de obligación: “forzar” y la imagen “están metidos aquí” para referirse a la condición de estudiantes y sus formas de expresión de tipo coloquial. Establece diferencias entre este tipo de comunicación y el discurso formal. Luego, emplea otro verbo: “retar” (lo repite dos veces). Con esto Pedro plantea a sus estudiantes una guía de actuación para simular la comunicación oral de tipo profesional.</p>
<p>697. I: [comunicarse]</p>	<p>Isabel solapando su discurso con el de Pedro completa la frase dicha por este.</p>
<p>698. P: primero  este::  de tener un nivel se asertivida::d fuerte\ y de paso::/  tratar de hablar con cierta propiedad en el lenguaje:: o sea tratar [de::]</p>	<p>Pedro no confirma lo dicho por Isabel y continúa ofreciendo detalles de cuáles son los criterios para comunicarse profesionalmente. Emplea los términos “asertividad” y “propiedad en el lenguaje” para referirse a las habilidades de comunicación.</p>
<p>699. I: [perdona que] te interrumpa\ este informe o este sí informe de avance ¿es un género discursivo oral? es decir ellos te [muestran]</p>	<p>Isabel solapa su discurso con el de Pedro, se disculpa y hace una pregunta focalizada sobre el género discursivo al que él se está refiriendo.</p>
<p>700. P: [ellos van] haciendo</p>	<p>Pedro solapando su discurso con el de Isabel, intenta responder.</p>
<p>701. I: ¿te muestran una lámina y [la explican?]</p>	<p>Isabel toma el turno para precisar su pregunta.</p>
<p>702. P: [ellos van] haciendo reuniones como presentaciones de trabajo ante un jefe/</p>	<p>Pedro solapando su discurso con el de Isabel, no responde directamente a su pregunta sino que continúa con la explicación de la actividad que él realiza con sus estudiantes.</p>
<p>703. I: ya\</p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>704. P: y al final ellos entregan el pape::l bueno\ en este caso el digital [que sería]</p>	<p>Pedro continúa explicando su experiencia y el resultado final.</p>
<p>705. I: [sí sí un documento] en digital pero ¿es un informe?</p>	<p>Isabel encabalgando su discurso con el de Pedro, asiente enfáticamente y le hace una pregunta de comprobación.</p>
<p>706. P:  mhm </p>	<p>Pedro asiente.</p>
<p>707. I: pero ¿estas presentaciones son [orales?]</p>	<p>Isabel mediante el conector “pero”, hace una nueva pregunta de comprobación.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
708. P: [sí]	Pedro asiente.
709. I: y tú eres el jefe\ tú simulas ser el jefe\	Isabel se centra en un aspecto de la actuación de Pedro. Con este comentario establece la conexión entre dos sistemas de actividad: el académico y el profesional.
710. P:  mhm	Pedro asiente.
711. I: perfecto y ahí tú la consulta que me estás haciendo e::s/ que ellos tienen problemas en cuanto a la comunicación oral/ formal\ vamos a decirlo así\ porque no lo asumen como::	Isabel valora positivamente la respuesta de Pedro y reformula la consulta que él le está haciendo.
712. P: no	Pedro inicia su respuesta con una negación.
713. I:  aja	Isabel asiente
714. P: están como quien {(AC) está en bachillerato} (imita con el tono a los estudiantes) bue::no yo creo que::/ si no están muy seguros de lo que investigaron/ entonces empiezan/ bueno y yo creo que las lámparas alumbran porque tienen electricidad {(AC) a pesar de que lo hayan investigado y decir las lámparas funcionan porque tienen un cable que baja la electricidad de arriba}}	Pedro retoma su turno y elabora un comentario sobre lo que él observa de la comunicación oral de sus estudiantes en contextos formales. Emplea la imagen “como quien está en el bachillerato” y con ello describe un punto crítico: la comunicación oral no se adapta a la de unos estudiantes que están en el tramo final de la carrera. Mediante la incorporación de las “voces” de sus estudiantes, puede evidenciarse que desearía que sus estudiantes empleen el discurso propio de un ingeniero.
715. I: y tú:: o sea tú observas/ digamos este titube::o esta inexperiencia esta:: vamos a [decir/]	Isabel toma el turno de palabra para reformular lo dicho por Pedro.
716. P: [sí]	Pedro encabalgando su discurso con el de Isabel, asiente.
717. I: inmadurez en la comunicación\ ahora bien\ si hacemos una analogía con lo escrito/ porque también existen/ <u>por supuesto</u> \ los géneros discursivos orales/	Isabel emplea la expresión “inmadurez en la comunicación” como diagnóstico del punto crítico descrito por Pedro. Mediante el conector de oposición “ahora bien” introduce una explicación sobre lo que él ha referido en términos de géneros discursivos.
718. P:  aja	Pedro asiente.
719. I: ahora mismo nosotros estamos <u>produciendo uno</u> ¿no? yo estoy dando una clase/ una clase distinta/ por supuesto\ una clase en la que hay participación\ hay comunicación\ hay intercambio/ pero definitivamente/ esto <u>está preparado</u> desde hace mucho tiempo ¿no?  e::  y tiene que ver con las actividades que ustedes [realizaron/]	Isabel continúa con su explicación de los géneros orales haciendo referencia a las acciones enunciativas del propio taller. Lo hace para ilustrar lo que está explicando. También emplea la descripción para reforzar positivamente el tipo de comunicación que caracteriza el taller.
720. M: [y todo] tiene una intención	Margarita solapando su discurso con el de Isabel, toma el turno de palabra para completar el enunciado.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
721. I: todo tiene una [intención]	Isabel repite la frase de Margarita y así la valida.
722. M: [(frase ininteligible)]	Margarita solapa su discurso con el de Isabel.
723. I: exactamente\ haciendo una analogía con lo que veíamos de los géneros discursivos/ porque <u>también</u> existen géneros discursivos orales\ y estos estudiantes/ así como decimos {(DC) no saben leer ni escribir} podríamos decir/ es que no saben hablar formalmente/ ¡claro! porque es que nunca lo <u>han hecho</u> \ esa es su primera <u>experiencia</u>   y nosotros quisiéramos que fuera:: <u>distinto</u>   ¿no?  e:: no? pero:: y ¿cómo hacer? ¿cómo hacer?	Isabel confirma lo que Margarita ha dicho y retoma su explicación mediante una analogía. La explicación se conecta con un planteamiento del debate de la primera sesión: los alumnos “no saben” comunicarse porque nadie les ha enseñado a hacerlo. En la frase de cierre usa la primera persona del plural y con ello se incluye en el colectivo de profesores. De esta manera evita la confrontación que supondría su juicio. Emplea el énfasis en palabras clave.
724. M: o sea no [están]	Margarita toma el turno para intentar reformular algo.
725. I: [[aja]]	Isabel solapando su discurso con el de Margarita, asiente.
726. M: no han venido como preparándose para ello\	Margarita elabora una conclusión y en ella emplea la perífrasis verbal “no han venido como preparándose”. En este enunciado el sujeto son los estudiantes, es decir, ellos son los responsables de su formación.
727. I: exacto\ tal vez nosotros que es la propuesta porque ¿tú tenías una pregunta en concreto Pedro? ¿o era sólo esta inquietud?	Isabel asiente enfáticamente y modalizando su enunciado con el adverbio “tal vez” incluye el “nosotros” para desplazar la responsabilidad hacia los profesores; esto lo conecta con la meta del taller. Luego, retoma la consulta de Pedro.
728. P: esa esa esa	Pedro responde señalando enfáticamente por repetición que ya ha recibido la respuesta.
729. I: ¿te preocupa también eso?	Isabel hace una pregunta de comprobación a Pedro.
730. P: sí sí	Pedro asiente.
731. I: {(AC) no sólo no saben} <u>claro</u> la alfabetización académica no sólo tiene que ver también/ es cierto que sobre todo con la lectura y escritura\ porque el ámbito académico está más vinculado a lo escrito\ pero <u>ojo</u> \ los géneros discursivos orales/ por supuesto que también <u>acompañan</u> ¿no?  este::    es decir/ las disertaciones/ [las presentaciones de tesis/]	Isabel toma el turno y plantea nuevos matices a su interpretación de la consulta de Pedro y la conecta con el tema central del taller. Para hacer énfasis en su planteamiento de los géneros discursivos orales usa la expresión metafórica “ojo”, la locución adverbial “por supuesto” y el énfasis en el verbo “acompañar”.
732. M: [y casi] que es casi el que es un reto que ellos tienen para poder salir	Margarita toma el turno de palabra para hacer un comentario sobre el objeto de la actividad académica. Emplea para modalizar su planteamiento el adverbio de cantidad “casi”.
733. I: ¡seguro! [¡seguro!]	Isabel asiente enfáticamente repitiendo una exclamación

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
734. M: [el género] el género discursivo oral para presentar su [trabajo de grado]	de certeza. Margarita encabalgando su discurso con el de Isabel, completa su comentario haciendo referencia a al género discursivo académico.
735. I: [pero es que <u>nadie lo enseña</u> ]	Isabel mediante el conector “pero” introduce un argumento de causa que enuncia enfáticamente usando la forma impersonal “nadie”. Se trata de la reiteración de lo que justifica el fin formativo del taller.
736. M: no <u>nadie</u>	Margarita muestra su acuerdo con Isabel mediante una elipsis en la que hace énfasis en la forma impersonal “nadie”. Con ello confirma lo que Isabel ha propuesto.
737. I: {(P) o casi nadie}	Isabel modaliza su propio enunciado mediante el adverbio “casi”. Con ello excluye del panorama problemático a algunos actores. Aunque no lo especifica podría pensarse que excluye a los participantes, o incluso, a ella misma.

### Síntesis interpretativa

El tema de la secuencia es propuesto por Pedro. Se trata de otro punto crítico en relación con la alfabetización académica: la inadecuación en el uso del género oral “informe de avance”. Llama la atención como lo presenta: “una forma de género”. De este modo, puede notarse una cierta inseguridad con respecto a la aplicación de un concepto que para él es nuevo. Su intervención es una oportunidad que Isabel aprovecha para definir con Pedro, en su rol de experto, en qué consiste este tipo de informe: una presentación de resultados de una investigación que simula la actividad profesional de un ingeniero en una reunión con su jefe. Con la imagen metafórica: “como están todavía aquí metidos”, Pedro se refiere a la diferencia entre el mundo académico y el laboral. En este contexto constata la forma coloquial y la inseguridad de sus estudiantes al hacer este tipo de presentaciones ante un supuesto jefe. En su descripción del problema también destaca una actitud particular de los jóvenes: “están como en el bachillerato”, lo que denota la distancia entre lo que se espera que hagan en el aula universitaria y su actuación en el mundo real de las profesiones. En este sentido, Pedro señala algunos de sus esfuerzos para orientar la presentación del informe de avance. Sus recomendaciones: una fuerte asertividad y propiedad en el lenguaje van acompañadas por la manera abiertamente directiva de cómo los orienta: “los fuerzo” y “los reto”.



Por su parte, Isabel confirma la existencia de los géneros discursivos orales en el contexto académico y hace referencia a la lección de clase que en ese momento ella y los participantes están realizando para ilustrar su planteamiento. También describe el problema de los estudiantes de Pedro como “inmadurez en la comunicación” para reforzar la idea que se trata de un proceso inacabado. Ella atribuye la causa del problema a la misma que ha venido señalando sobre lo escrito: se trata de un conocimiento particular que no se enseña. Esto es validado por Margarita quien también está de acuerdo que los géneros orales suponen “el reto” para los estudiantes “para poder salir” del entorno académico. En definitiva, la secuencia es útil para reforzar asuntos clave de la actividad formativa propuesta, es decir, constatar cuáles son los problemas, sus causas y los modos de actuación de los sujetos involucrados en el sistema de actividad usebista respecto a la alfabetización académica.

### 6.9 Secuencia 10: debate a partir del “decálogo” sobre la alfabetización académica

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>738. I: fijense\ yo voy a:: seguramente no:: porque claro la verdad es que empezamos con bastante retraso\ pero:: sí ya estamos/ pero voy a ir presentando    e::  ((muestra una lámina de su presentación de PowerPoint)) es un poco largo pero/ es una propuesta de esta profesora que se llama Paula Carlino\ ella es algo así como la gurú::/  e::  de::  e:: la alfabetización académica en Latinoamérica\ ella es argentina\ y lleva más o menos diez años viajando por to::do evento que exista en Latinoamérica/ para promover la alfabetización académica\ si ustedes buscan Paula [Carlino/]</p>	<p>Isabel pasa a presentar lo que presentará en el resto de la sesión. También hace una evaluación sobre la gestión de la actividad: retraso al inicio de la sesión y lo extenso de la presentación. También refuerza de manera anticipada el valor que tiene la información que presentará y para ello ofrece datos sobre la autora.</p>
<p>739. M: [(frase ininteligible)]</p>	<p>Margarita solapa su discurso con el de Isabel.</p>
<p>740. I: en Google\ se darán cuenta de que es así\ yo la conocí a ella/ en Lima por cierto\ en un evento\  e::  y luego nos encontramos en Brasil/ porque:: fue/ exacto\ en Caixias do Sul\ porque fue uno en julio y otro en agosto y casualmente ella estaba en los dos\ sí una persona encantadísima/ es bueno doctora en educación\ y se ha dedicado a a promover esto\ entonces ella escribió/ este libro/ que también está súper citado y {(AC) se puede ver en google académico\}   ella escribió un <u>decálogo</u> ¿saben lo que es un decálogo?</p>	<p>Isabel continúa con su intervención y hace explícito en términos de valoración tanto afectiva como de datos empíricos que refuerzan el valor de la fuente que empleará. Por último, pasa a iniciar la presentación y hace una pregunta de comprobación sobre el género discursivo “decálogo”. Como en el caso del video, Isabel emplea todas las oportunidades posibles en el desarrollo de su exposición para explicitar la aplicación del concepto de géneros discursivos. Finaliza con una pregunta focalizada.</p>
<p>741. H: sí</p>	<p>Homero se autoselecciona y asiente.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
742. I:  aja  ¿qué es?	Isabel asiente, después de una pausa y hace una pregunta focalizada.
743. H: en teoría/ es como:: una serie de instrucciones de tu profesión\ hay un decálogo del aduanero que te dice sé honesto/ no seas corrupto\ o o sea un montón de instrucciones\ técnicas\	Homero responde dando una definición a partir de su conocimiento profesional.
744. I: ¿y que so::n?	Isabel hace una reformulación de la anterior e insiste en la pregunta focalizada con lo que da a entender que la respuesta no está completa.
745. H: y que son de obligatorio cumplimiento para la profesión	Homero responde haciendo una síntesis de lo que ha dicho.
746. I: sí\ pero que son [diez\]	Isabel asiente y con el conector “pero” incluye la respuesta que esperaba obtener.
747. H: [sí]	Homero solapando su discurso con el de Isabel, asiente.
748. I: decálogo ¿no? son 10 instrucciones\ estupendo\ bueno ella ha planteado como diez instruccio::nes/ que nosotros vamos a debatir\ o sea\ porque ¿qué sentido tendría? ¿no? decir ¿qué sentido tendría esto y recitar yo esto/ que ustedes podrían buscar y más o menos [nos vamos y/]	Isabel retoma su presentación del género “decálogo” y propone debatir su contenido. Su argumento para justificar esta actividad es coherente con lo que Isabel ha dicho anteriormente sobre la poca eficacia del discurso docente de tipo directivo pero sin reflexión.
749. M: [{{(DC)sí}}	Margarita solapando su discurso con el de Isabel asiente.
750. I: si nosotros mismos/ no lo debatimos y no lo cuestionamos? no [decimos]	Isabel continúa reformulando su comentario empleando para ello la primera persona del plural.
751. M: [no] aprendemos recepción pasiva (ríe a carcajadas) ((ha leído la lámina que está proyectada y emplea el argumento ahí expresado))	Margarita toma el turno de palabra y encabalga su discurso con el de Isabel para emplear una frase que evalúa la situación que Isabel está comentado. Esta frase y la risa revelan que ha leído la primera lámina del decálogo. Se ríe a carcajadas para celebrar la coincidencia que ella ha establecido entre lo que Isabel está comentado y el primer punto del decálogo.
752. I: e::xactamente\ nadie aprende [por recepción pasiva\]	Isabel asiente enfáticamente y parafrasea el enunciado de la lámina (que también es el de Margarita).
753. M: [¡esto no lo he leído!] (ríe a carcajadas)	Margarita encabalgando su discurso con el de Isabel, comenta en tono satírico lo que ha hecho y se ríe nuevamente.
754. I:  aja  ¿qué piensan ustedes de esto en relación con el aprendizaje de los géneros	Isabel retoma el turno de palabra, asiente y continúa con una pregunta focalizada para invitar a los

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>discursivos?   ((se refiere al enunciado 1 del decálogo mostrado en la lámina)) porque tal vez estamos pensando/ eso\ que cuando el estudiante le toca hacer ese trabajo de exponer/ hablando ya de los géneros orales\ de hacer una s::-presentación que es simulada/ de una presentación <u>profesional</u> de un informe de avance/ nosotros de repente estamos pensando ¡caramba! estos muchachos ya <u>deberían</u> saberlo hacer\ luego aquello no sale tan <u>bien</u> y:/: les damos nuestras recomendaciones\ es cierto\ pe::ro  m:::    ¿será que pensamos que pensamos esto que ellos [aprende::n]</p>	<p>participantes a un nuevo debate. Isabel retoma el tema que estaban debatiendo en la secuencia anterior para problematizarlo y conocer la opinión de los participantes. De nuevo emplea la primera persona del plural para asumir de este modo la responsabilidad de las acciones que está cuestionando. Usa como modalizador de la crítica la locución adverbial “de repente”. En su discurso estas marcas sirven para evitar la confrontación que supone una crítica directa en la que los participantes pueden sentirse aludidos. Luego, intenta formular una pregunta.</p>
<p>755. H: [es cierto] ((se produce un ruido muy fuerte por unos segundos en el ambiente como de una máquina por lo que es posible que falte parte del registro de la voz de Pedro quien habla a continuación))</p>	<p>Homero encabalgando su discurso con el de Isabel, confirma lo dicho por ella.</p>
<p>756. P: yo te lo digo por un cambio que hice con mucho temor este trimestre\ una de las primeras clases que:: que están planificadas en el programa de de de esa donde simulan una consultora/ se llama y que::   XXX ((dice el nombre de la unidad curricular))\ entonces  este:: a mí XXX ((nombre suprimido)) agarró y me pasó una PowerPoint de 65 láminas donde disertaban sobre el trabajo en equipo  y uno se paraba dos ho::ras y la leía/ o bueno/ por lo menos la parafraseaba dabas tus opinio::nes y pasabas tus dos horas en eso\ yo decía ¿van a trabajar en equipo luego de que yo les haga esto? [No (mientras se sonríe)]</p>	<p>Pedro toma el turno de palabra dirigiéndose a Isabel para comentar una experiencia con sus estudiantes. Emplea para modalizar su propuesta el elemento emotivo: “con mucho temor”. En ella contrasta el modo tradicional-institucional usebista de entender cómo es una clase con su propuesta alternativa de implementar una dinámica grupal, producto de su experiencia como dirigente estudiantil. Con ello se está refiriendo a las reglas implícitas de comportamiento de los sujetos de la actividad docente en la USB. También hace una reflexión sobre sus reservas antes de llevar a cabo la actividad. Para ello emplea una autopregunta retórica.</p>
<p>757. I: (ríe a carcajadas) [a::y] ¡qué bue::no! (sigue riendo) ¡me encanta lo que estás diciendo!\</p>	<p>Isabel ríe empáticamente, toma el turno y hace una valoración positiva mediante dos exclamaciones.</p>
<p>758. P: no\</p>	<p>Pedro toma el turno y niega. Repite la respuesta a su pregunta retórica.</p>
<p>759. I: no\</p>	<p>Isabel repite la negación de Pedro.</p>
<p>760. P: no\ [entonces/]</p>	<p>Pedro toma el turno e intenta seguir su comentario.</p>
<p>761. I: [que es mi] reto también ¿van a [alfabetizar después de lo que yo diga? no]</p>	<p>Isabel encabalga su discurso con el de Pedro para ilustrar lo propuesto por él con la propia experiencia del el taller. Esto podría interpretarse que ella no desea actuar del modo tradicional que ha descrito Pedro.</p>
<p>762. P: [entonces entonces yo agarré] y me lancé por un barranco/ {(DC) yo como estudiante he estado en varias organizaciones estudiantiles} y hacía ese papel de:: de facilitador en varias dinámicas\ y bueno déjame agarrar una de esas</p>	<p>Pedro continúa con el relato de su experiencia como docente. Usa la metáfora coloquial “me lancé por un barranco” para indicar el riesgo que significó romper esquemas tradicionales de la actividad académica. El experimento nace de una experiencia de su vida</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
dinámicas que yo hacía/ supuestamente para trabajo en equipo\ y la voy a hacer ahí en el salón\	estudiantil.
763. I:  mhm	Isabel asiente.
764. P: pero el miedo es que/ ustedes conocen la apatía aquí\ dentro de la universidad::d\ los chamos tú les pones a hacer cualquier cosa que no sea darles una clase y y y:::	Pedro continúa su intervención y mediante el conector “pero” conecta la actividad relatada con una reflexión sobre las reglas que implícitamente regulan la actividad del docente en el aula uesebista. Al emplear la segunda persona del plural, evidencia su convencimiento de que se trata de una visión compartida por los participantes. Al final titubea.
765. H: bostezan	Homero toma el turno y completa la frase de Pedro con una metáfora para validar su planteamiento.
766. P: mínimo piensan ¿qué ridiculez es esta?	Pedro retoma su turno y sigue comentado la experiencia y para ello emplea una frase muy coloquial para referirse al pensamiento de sus estudiantes.
767. I: (ríe a carcajadas) mira/ ¡lo que estás diciendo es muy importante! tiene que ver con las reglas de la comunidad\ yo también tengo esa impresión en en Lenguaje\ que los estudiantes sí tú:: no:: exacto\ si tú no actúas si tú no actúas como <u>un profesor de la Bolívar</u> o de matemática o de/ el auditorio [que se llena y tiene que llegar dos horas antes]	Isabel ríe a carcajadas empáticamente y hace una valoración positiva de lo expuesto por Pedro. Ella agrega un comentario reflexivo sobre los teóricos del taller y su experiencia en su propio Departamento. Con ello apoya la propuesta de Pedro. Hace énfasis en la frase “como un profesor de la Bolívar” para conceptualizar una manera particular de la actuación del docente en este sistema de actividad. Se trata de un punto crítico sobre la cultura institucional.
768. P: [(ininteligible) sí]	Pedro solapando su discurso con el de Isabel, asiente.
769. M: [(ininteligible)]	Margarita solapa su discurso con el de Pedro.
770. I:  aja  pareciera que entonces no estamos no estamos/	Isabel retoma el turno de palabra y sigue elaborando su comentario interpretativo.
771. M: este no es la tapa del/	Margarita encabalgando su discurso con el de Isabel, hace un comentario que aunque no termina se sobrentiende la frase coloquial (metafórica): “ser la tapa del frasco”, es decir, ser la máxima autoridad de referencia. Con esto hace referencia a los sujetos del sistema de actividad uesebista: el prestigio del profesor de acuerdo a su comportamiento con los estudiantes.
772. I: {(AC) sí sí sí} estoy de acuerdo\ perdón que te interrumpí\	Isabel toma el turno para enfáticamente apoyar lo dicho por Margarita. Se disculpa y cede el turno a Pedro.
773. P: y entonces bueno nada hicimos la activida::d\ y yo estaba todo el tiempo así (con tono de angustia o expectación)/ ¿en qué	Pedro retoma el turno de palabra para finalizar el relato y emplea recursos histriónicos así como la autopregunta para dar a conocer su pensamiento al

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>momento me irán a: empezarán a salir en fila agarran sus peroles y se van\</p>	<p>realizar la dinámica grupal. El sustantivo “peroles” se usa en Venezuela para referirse de modo coloquial a los objetos, o pertenencias. Vuelve a referir elementos emotivos.</p>
<p>774. I: (ríe a carcajadas)</p>	<p>Isabel vuelve a reír como efecto del discurso de Pedro.</p>
<p>775. P:  este::  no:: pero al final salió::   ¡qué fue::no! ¡qué ché::vere! (imitando el tono de alegría de los estudiantes) y bueno  este::  y los puse a trabajar búsqense a la persona más rara para ustedes/ profesor [¿ y qué quiere decir usted con rara? ¿Qué no nos conozcamos mucho? No]</p>	<p>Pedro cierra su comentario con la valoración positiva de la experiencia. Incluye en su discurso las “voces” de sus estudiantes.</p>
<p>H: [ríe a carcajadas]</p>	<p>Homero ríe empáticamente.</p>
<p>776. P: yo estoy diciendo la que les parezca más rara\ la que tú siempre has visto así en la sala y dices ese bicho si es raro (imitando el tono del estudiante) ese es el que vas a buscar precisamente\ porque ustedes tienen aquí que hacer un ambiente en el que <u>todos</u> trabajen {(DC) en igualdad de::  este::  conocimiento interpersonal} no:: el bicho ese raro (susurrando) yo le mando un email con mis resultados allá:: y después/ y mi intención era romper las barre::ras  este:: </p>	<p>Pedro continúa con su relato de la experiencia en el aula. Vuelve a incluir las voces de sus estudiantes y sigue utilizando un estilo coloquial.</p>
<p>777. I: ¿y lo lograste? ¿crees que:: [funciona?]</p>	<p>Isabel toma el turno y hace a Pedro dos preguntas focalizadas.</p>
<p>778. P: [bueno]  este::  en dos horas no [es que logre::s]</p>	<p>Pedro responde con una reserva sobre los resultados de la actividad.</p>
<p>779. I: [no no] claro no:: no exacto\</p>	<p>Isabel confirma de muy manera enfática la reserva de Pedro.</p>
<p>780. P: pero era mejor era mejor [que la::]</p>	<p>Pedro dice una frase de conclusión y titubeando la repite dos veces.</p>
<p>781. M: [(ininteligible) pensar otra cosa]</p>	<p>Margarita solapa su discurso con el de Pedro. El comentario no puede escucharse completo.</p>
<p>782. P: era mejor que la que el [PowerPoint]</p>	<p>Pedro toma el turno y vuelve a repetir la frase de conclusión.</p>
<p>783. M: [es darles las] 60 láminas y tenerlas ahí/ {(AC) es como que mira llévatelas para tu casa y estúdialas} y vienes y me preguntas lo que no sepa\</p>	<p>Margarita toma el turno de palabra y hace un comentario con el que se infiere que valora positivamente la experiencia didáctica alternativa de Pedro.</p>
<p>784. P: no [no y::]</p>	<p>Pedro toma el turno para intentar completar la frase de Margarita.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
785. I: [sí sí] es que hoy en día [esto de::]	Isabel encabalga su turno de palabra para apoyar lo que Pedro y Margarita han propuesto. No concluye la frase.
786. P: [tú me ves] yo me paro con clases de PowerPoint\ y yo les digo bueno las PowerPoint/ yo se las monto en Moodle virtual y ustedes verán si las leen o no las leen/	Pedro solapa su discurso con el de Isabel para seguir comentando sobre la estrategia discursiva empleada en el género oral “presentación en aula”. Emplea como recurso el citarse a sí mismo en una hipotética escena en el aula.
787. H: no las leen	Homero toma el turno de palabra y repitiendo valida a Pedro.
788. I: y nadie las lee\ ni uno mismo/ (varias voces se solapan)	Isabel toma el turno para subenunciar a Homero apoyándolo.
789. P: yo voy a yo voy a yo voy a hablarles de todo lo demás que yo creo\ pero sí se las voy a ir poniendo ahí:: y si hay un punto que me llame la atención yo les hablo de eso\ así:: me pongo yo en las clases\ y bueno/ no sé\ ese es mi método\ por lo menos\	Pedro retoma el turno de palabra y titubeando reproduce lo que él dice a sus estudiantes cuando hace una presentación con PowerPoint. Insiste mediante el “yo” y la conjugación verbal en la primera persona del singular en que se trata de un estilo particular de actuar en el aula. Se produce una pausa.
790. M: yo trabajo muchísimo también la parte de:: del aprender a hacer/ o aprender haciendo\	Margarita por autoselección toma el turno de palabra para avanzar sobre el tema de su actuación como docente y sus objetivos en la enseñanza. Valida lo dicho por Pedro en el sentido de que su estilo didáctico tampoco no es el tradicional.
791. I:  mhm   mhm	Isabel asiente y valida por repetición para hacer énfasis.
792. H: es verdad\	Homero toma el turno para confirmar y/o valorar positivamente lo dicho por Margarita.
793. M: o sea\ definitivamente/ yo trato en lo posible que mis clases tengan <u>tres</u> elementos claves	Margarita retoma el turno de palabra y continúa dando detalles sobre su estilo didáctico.
794. I:  aja	Isabel asiente.
795. M: el visual/ el auditivo/ y el de práctica vivencial\ y trato de asemejar mucho lo::s conocimientos técnicos a lo que es la vida cotidiana\ o sea hacer ese enlace con ese clic\ porque ellos a veces saben/ pero ellos no saben que saben\	Margarita sigue dando detalles de su estilo didáctico. Emplea la expresión metafórica y onomatopéyica “clic” para ilustrar la conexión entre conocimientos intuitivos y saberes de tipo formal.
796. P:  mhm	Pedro asiente.
797. M: entonces cómo les arra::stro yo ese conocimiento/ asociándoles lo teó::rico técnico de la empresa/ con su vida cotidiana\ por ejemplo/ yo les digo a ellos/ un procedimiento\	Margarita sigue con su intervención. Emplea la metáfora “arrastro” para indicar el desplazamiento o recorrido del proceso de aprendizaje. Ilustra su propuesta con un ejemplo de su propio curso.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>{(AC) hagan una lista} desde que ustedes salen de su casa/ hasta que llegan a la universidad <u>detallada</u> <u>paso a paso</u>/ todas las cosas que hacen\ y se darán cuenta de cómo ustedes invierten su tiempo antes de uno llegar aquí\   empiezan a tomar conciencia\ cuando les voy a explicar/ Pareto que tiene que ver con cómo se distribuyen las cosas/ bueno {(AC) ¿cómo agarran ustedes el presupuesto de su casa? su papá le da una mesada cómo lo distribuyen ¿cómo lo van gastando? No sé qué} entonces yo les hago el ejemplo con eso y luego me los llevo:: a {(DC) a la otra parte}</p> <p>798. I: {(DC) claro}</p> <p>799. M: porque necesito como que romper esa breese hielo ((da una palmada)) y que el muchacho diga/ {(P) ¡a::h! pero es fácil} ¿eso era todo? (tomo de sorpresa) ¡Yo tuve un estudiante en el décimo semestre conmigo! profesora ¿y eso es planificación estratégica? (emulando el tono de sorpresa del estudiante) {(AC)ya había visto administración/ ya había visto recursos/ ya había visto} <u>todas estas cosas</u> y se lo puse/ el muchacho vende  e::  pasapalos para los cafetines de XXX ((menciona un lugar en concreto)) y yo le digo mira {(AC) tú llegas y dices/ tú sales vas a vender necesito materiales necesito transporte necesito esto fulano me pidió esto con cuánto lo voy a a hacer qué gente necesito a qué hora me tengo que parar}  ta ta taz  {(AC) todo eso que me estás contando es tu logística para la planificación} y el mes que viene quiero vender tanto entonces ya la planificación {y el mes ta- (ininteligible)} entonces {(P) profesora estoy haciendo el décimo} ya <u>li::sto</u> ((da una palmada)) el muchacho para salir ((otra palmada)) de la carrera</p> <p>800. I: (suspira asombrada) ¿y no había tomado conciencia de [ese- de lo que era]</p> <p>801. M: [no había tomado]</p> <p>802. I: [de los que era lo su actividad justamente]</p> <p>803. M: (tono es como de cansancio y/o asombro) siempre había estado ahí viendo PowerPoint/ viendo las láminas un profesor hablando pero\   pasé el examen pero nunca supe de qué se trató\</p>	<p>También reproduce el diálogo que mantiene con sus estudiantes en el transcurso de la actividad. Para finalizar su comentario incluye la frase metafórica: “me los llevo a la otra parte” en el mismo sentido de desplazamiento de su metáfora inicial.</p> <p>Isabel asiente.</p> <p>Margarita emplea un argumento de causa para justificar su estilo didáctico y lo expresa mediante la metáfora “romper el hielo”. En su discurso reproduce los enunciados de una hipotética conversación con sus estudiantes. Como en secuencias anteriores, el trabajo de Margarita es percibido muy favorablemente y contrasta con la experiencia de sus estudiantes con otros profesores. También relata una experiencia para ilustrar lo que está diciendo. Sus gestos y tono acompañan su discurso proporcionándole intensidad dramática.</p> <p>Isabel toma el turno de palabra, con asombro hace una pregunta de comprobación aunque no termina la frase.</p> <p>Margarita encabalgando su turno, responde.</p> <p>Isabel retoma su turno solapando su discurso con el de Margarita y concluye la frase.</p> <p>Margarita toma el turno para señalar un punto crítico sobre el estilo didáctico de la clase magistral y su poca efectividad en términos de aprendizaje para los estudiantes.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
804. H: y parece irónico que el los alumnos tiene recepción pasiva/ en toda la carrera\ porque cuando van a su pasantía se enfrentan a los verdaderos conocimientos y a la verdadera área de trabajo\ ¿qué pasa con los míos? que nunca han visto una XXX\ (nombre de un lugar de trabajo) no conocen un XXX\ (nombre de un lugar de trabajo) no conocen un [XXX] (nombre de un lugar de trabajo)	Homero toma el turno de palabra para hacer un comentario evaluativo sobre la recepción pasiva. Se trata de un punto crítico que señala con la frase “parece irónico”. Se refiere a la condición de estudiantes pasivos y el aislamiento dentro del sistema de actividad académico respecto al profesional. Hace referencia a sus propios estudiantes en los ambientes profesionales de actividad.
805. I: [m::hm]	Isabel asiente.
806. H: cuando van para allá no: están como pajarito en grama\ y están esperando la instrucción de su jefe para poder trabajar/ y entonces ¿qué le dice a [uno?]	Homero sigue comentado y emplea la expresión metafórica “como pajarito en grama” para describir a sus estudiantes. Con esta frase quiere significar que se encuentran desorientados. En su comentario plantea un punto crítico, consecuencia de lo antes expuesto: el pasante depende de un actor que ostenta el poder, en este caso, el jefe.
807. M: [{{(P) pasivos}}]	Margarita solapando su discurso con el de Homero, agrega una etiqueta que conecta la experiencia de este con el enunciado de la primera lámina y/o discusión en la que están involucrados.
808. I: pasivos\ aquí estamos\	Isabel toma el turno y parafrasea lo dicho por Margarita.
809. H: ¡eso es recepción pasiva!]	Homero toma el turno y mediante una exclamación parafrasea y confirma lo dicho tanto por Margarita como por Isabel.
810. I: claro\ aquí dice ((lee la lámina)) {{(AC) los docentes tienen que prever esta acción cognitiva del sujeto y propiciarla mediante acciones concretas\}} ((comenta)) lo que yo quiero es que nosotros/ a partir/ de la actividad de la semana que viene\ es que comencemos a planificar actividades concretas\ ustedes ya han seleccionado el curso/ ya tienen claros los géneros/ o sí\ los hemos ido aclarando  e::  co::n con Homero pasó algo que no sé por qué (ríe) le envié la actividad XXX ((menciona otro taller)) pero bueno\	Isabel toma el turno de palabra, asiente y continúa con la exposición mediante la lectura y comentario de otra lámina. Conecta este contenido con la propia actividad que realizarán los participantes del taller. Para cerrar, hace referencia al caso de Homero con la actividad 1.
811. M: ¡ah! porque yo venía con una profesora de XXX ((menciona otro taller))/ que la dejé\ y ella me dice [¿ya leíste tal cosa? Y yo  mg   mg  (negando) y tal cosa  mg   mg ]	Margarita toma el turno para comentar sobre lo que ha dicho Isabel y emplea para ello una experiencia personal vivida ese mismo día.
812. I: [es que era otra actividad] ((riendo))	Isabel hace una conclusión sobre lo dicho por Margarita que explica el caso de la actividad 1 de Homero.
813. M: y tal cosa y en el cuadro me preguntaban esto y no sé qué lo que tenía que responder	Margarita retoma el turno para continuar el relato de su experiencia.



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
814. I: y ella no::	Isabel inicia un comentario sobre lo que Margarita está diciendo.
815. M: después cruzamos y complementamos pero ella no::	Margarita concluye su relato.
816. I: sí\ son dos actividades con la misma lectura/ y con la misma base teórica\ pero diferentes\ bueno  este:  la idea es que planifiquemos actividades concretas y las llevemos a la práctica\ primero las traigamos acá\ las discutamos\ colaboremos entre todos/ y bueno a ver/ y funcionemos nosotros como potenciales alumnos\ lo simulemos\ y/ llevarlo a la práctica a ver cómo nos funciona\ pero es claro/ es justamente\  e: \ no:: dejar que:: no dejar que de manera pasiva ellos aprendan o/ pensar que ellos ya debieron haberlo aprendido/ ya vimos que eso/ por eso tuvimos que revisar algunos conceptos como los géneros discursivos\ sino justamente apropiarse esos momentos\ como lo haces tú Margarita\ yo creo que/ y también tú Pedro\ o sea cuando tú te reúnes con esta:: esta chica y y le dices no me acuerdo por semanas te reúnes con ella y la confrontas y le dices mira así lo estás haciendo pero lo que tú dices lo que me dices que estás haciendo/ no está aquí escrito\ o sea esto de alguna manera/ es::  e: \ aja ((lee otra lámina)) nadie aprende de una vez y para siempre    [se necesita]	Isabel toma el turno de palabra para dar detalles de las actividades de los dos talleres que dicta simultáneamente. Luego, retoma lo que estaba planteando. En su comentario relaciona nuevamente el contenido de la lámina y la actividad final del taller. Incluye lo dicho por los participantes en turnos anteriores de la sesión. Por último, lee la siguiente lámina.
817. M: [{{(P) absolutamente}}]	Margarita toma el turno para apoyar mediante el adverbio “absolutamente” el enunciado de la lámina.
818. I: ((lee)) abordar recursivamente/ ((comenta)) es decir\ una y otra vez/ por eso es que tú decías que el primer intento::/ era catastrófico ¿no? como el primer parcial digamos o:: así me imagino que es el primer parcial también ¿hacen tres parciales?	Isabel sigue leyendo el texto de la lámina y hace comentarios que conectan su contenido con lo dicho por Homero anteriormente en la sesión. Para cerrar, hace una pregunta focalizada sobre el tipo de evaluación.
819. H: ¡no::! Má::s de aquí hasta diez parciales	Homero toma el turno de palabra y responde concretamente a la pregunta de Isabel.
820. I:  a:  hace:: [yo::]	Isabel intenta comentar lo dicho por Homero.
821. H: [sí::] es evaluación continua semanal	Homero continúa su comentario que rectifica la propuesta que encierra la pregunta de Isabel.
822. I:  a:  ¿ustedes tienen evaluación continua? ¿verdad? a bueno ustedes digo/ en las carreras XXX ((menciona un tipo de carrera))\	Isabel asiente y elabora una frase que lleva implícita una demanda de comprobación. Emplea el “ustedes” para referirse a los participantes.
823. H: sí	Homero asiente.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
824. M: sí	Margarita asiente.
825. I: ¡nosotros no!	Isabel sigue con el turno e insiste en la marca de distanciamiento con el pronombre “nosotros” para referirse a sus colegas de Departamento.
826. P: yo:: yo tení::a evaluación conti::nua pero:: tiene un efecto psicológico adverso que es que se sienten evaluados muy seguido/ y da un efecto negativo\ y:: me lancé por el barranco de:: de llevarlo a tres/ y:: y ha tenido mejor resultado\ es una cosa de presión\	Pedro toma el turno de palabra para agregar un punto crítico sobre la evaluación. Justifica su planteamiento con un argumento de causa. Lo dicho es producto de su experiencia como docente. Emplea nuevamente la metáfora coloquializada “lanzarse por el barranco” para referirse al riesgo que supone la decisión que tomó sobre el tipo de evaluación que él aplica. Se produce una pausa.
827. I: resulta::dos/ ¿podrías decir por qué? y luego ustedes hablan de la evaluación continua a ver\	Isabel toma el turno, repite parte de lo que Pedro ha dicho y le hace una pregunta focalizada. También selecciona a Margarita y Homero para que den su opinión sobre el tema que están tratando.
828. P: por po::r   este::  por el problema de que  este::    e::  nada tú los pones a hacer A pero:: no es evaluado\ es un ejercicio\    sólo que no te voy a evaluar/ lo tienes que hacer tú solo\ lo hacen\   el día de mañana/ los vuelves a poner a hacer A\ pero es evaluado/   ((hace un gesto y sonido como de cortarse la cabeza para indicar que desapruaban))   entonces cuando los ponía a hacer eso muy seguido/ entonces como que creaba un desgaste psicológico\   y era:: un efecto cascada como que si se iba acumulando {(AC) y acumulando y acumulando y acumulando} ahora/ tengo una metodología nueva unos llamados <u>ejercicios especiales</u> / que son evaluaciones sin nota\ [o sea]	Pedro titubea y hace una pausa. Luego responde dando detalles de su experiencia con distintos métodos de evaluación. Usa la segunda persona del singular y emplea nuevamente argumentos de causa para justificar su actuación como docente en la toma de decisiones respecto a la evaluación. La idea de sufrimiento en este caso es definida como “desgaste psicológico”. Emplea como metáfora “el efecto cascada” y la repetición “y acumulando” para describir los efectos negativos de la evaluación continua con nota.
829. I: [pero que] sirven para aprende::r	Isabel encabalgando su discurso con el de Pedro, toma el turno para sugerir una hipótesis y completar lo que Pedro ha planteado. Hay implícita una demanda de comprobación.
830. P: es un ejercicio donde yo no te voy a ayudar\   pero sin nota\	Pedro sigue dando detalles de su actual método de evaluación formativa.
831. I: o sea una simulación del parcial	Isabel hace una síntesis de la tarea evaluativa de Pedro. Esta síntesis lleva implícita nuevamente una demanda de comprobación.
832. P:  aja  [pero]	Pedro asiente e inicia un comentario con el conector de oposición “pero”.
833. I: [ellos] saben que  aja	Isabel encabalgando su discurso con el de Pedro, y agrega una frase que completa su propuesta. De nuevo, esta requiere comprobación.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
834. P: no te voy a corregir	Pedro concluye su frase. Emplea la segunda persona del singular.
835. I: claro\ claro\	Isabel asiente enfáticamente.
836. P: bueno/ al final de la clase/ sí\ nos tomamos diez minutos y decimos a bueno la cosa era así	Pedro termina con una frase que indica que ha concluido la narración.
837. I: era así\ ¿lo realizas en asamblea? [como]	Isabel repite la frase de Pedro y agrega una pregunta de comprobación.
838. P: [ajaja ajaja]	P asiente.
839. I:  ajaja  entiendo\ yo uso eso\ también  este::  ¿y la evaluación continúa? Porque:: entonces  e::  aquí ustedes <u>sí</u> pueden ver mucho mejor esto\ que uno aprende:: es decir\ no es lo mismo::/ o no debería ser\ no sé qué piensan  los resultados de la del primer primer ejercicio que del último	Isabel asiente y agrega un comentario sobre su propia experiencia. Luego, hace un nuevo planteamiento con una pregunta de comprobación indirecta Homero y Margarita.
840. M: {(P) casi/ yo soy enemiga de los parciales}  <u>nunca</u> me gustaron los parciales  {(P) y como no me gusta/ yo no le hago al otro lo que no me gusta a mí}	Margarita toma el turno de palabra y emplea la metáfora “enemiga” para fijar su visión sobre el tipo de evaluación más común realizado en la USB. Justifica su postura con un argumento de causa de tipo moral.
841. I:  mhm	Isabel asiente.
842. M: {(P) ¿okey??} ¿qué hago yo?   yo pienso que una de las cosas que yo necesito es que él entienda que [en realidad]	Margarita continúa su exposición que inicia con una autopregunta para ordenar su discurso. Usa el “yo” reiteradamente en la conjugación de los verbos “pensar” y “necesitar”; y el pronombre personal “él” para referirse al estudiante.
843. I: [aquí permíteme] que te diga algo\ porque/ por ejemplo en mi departamento aunque yo quisiera actuar así/ no [podría::a]	Isabel solapando su discurso con el de Margarita, introduce una reserva sobre las limitaciones de su comunidad de actividad. Emplea el “yo” para formularla.
844. P: [no ((palabra ininteligible))]	Pedro interviene y niega probablemente para apoyar lo que Isabel está diciendo.
845. I: porque las reglas no me lo permiten\ en el caso de ustedes/ por eso decía ¿sí pueden?	Isabel continúa con su argumento que conecta con la teoría vista en el taller: las reglas que regulan la actividad académica. Termina su intervención con una pregunta de comprobación.
846. H: sí   yo sí puedo\	Homero toma el turno y responde afirmativamente. Emplea para ello el “yo”.
847. I:  ajaja	Isabel asiente.
848. M: fíjate\ [lo que te decía/]	Margarita toma el turno de palabra para intentar responder a la pregunta.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
849. P: [yo tengo que hace::r]	Pedro solapando su discurso con el de Margarita, toma el turno de palabra y también intenta decir algo.
850. M: el parcial es un discurso/	Margarita sigue con su comentario.
851. I:  aja	Isabel asiente.
852. M: usted está nombrado director de un proyecto\ en ese proyecto usted debe tomar decisiones de este estilo\ se plantean estas alternativas\ o sea yo le doy/ a él/ todo una un caso real y le hago preguntas <u>específicas</u> de lo que es la actividad\	Margarita retoma el turno de palabra e ilustra con un ejemplo cómo hace uso del género “examen parcial” en su curso. Se trata de una adaptación de un género discursivo académico a la labor del contexto profesional: estudio de caso.
853. I: claro claro	Isabel asiente enfáticamente mediante repetición.
854. M: pero no un parcial {(DC) donde me diga deme un concepto de tal cosa hágame tal cosa}	Margarita define el objetivo del tipo de examen parcial que pone en práctica. Mediante el conector de oposición “pero” define por negación lo que para ella es un parcial.
855. I:  a::  estás llamando parcial como indaga::r/ si el alumno sabe\ o sea [que él recite algo de memoria]	Isabel toma el turno de palabra, asiente y reformula lo dicho por Margarita. En su enunciado está implícita una pregunta de comprobación.
856. M: [ aja ]	Margarita asiente.
857. I: [ a::  o::key]	Isabel encabalgando su respuesta con el discurso de Margarita, asiente enfáticamente.
858. M: [no que] sea una cosa que él responda exactamente lo que [yo quiero\  (se solapan varias voces))	Margarita retoma el turno de palabra y continúa dando detalles de su actividad evaluativa de tipo formativa mediante la estrategia de definición por negación.
859. I: [claro] porque los parciales tampoco son hacer preguntas\ son ejercicios\ pero se llaman parciales pero porque hay una nota importa::nte y es en semana 4 [semana:: 7]	Isabel encabalgando su discurso con el de Margarita, reformula lo dicho por ella. Emplea la definición referida a las reglas concretas que regulan la actividad académica en la USB.
860. P: [ aja  en una fecha] específica todos [se reúnen]	Pedro encabalga su discurso con el de Isabel y reformula en qué consiste el parcial en la USB.
861. I: [ aja ]	Isabel encabalgando su discurso con el de Pedro, asiente.
862. Pedro hacen algo y después le ponen una nota\ nota\ nota\	Pedro continúa con su ejemplo.
863. M: yo ¿qué hago con ellos? llego y hago previo unos talleres	Margarita toma el turno, se hace una autopregunta y aporta un dato relevante que conecta su práctica evaluativa con la de tipo formativo.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
864. P: [aja]	Pedro asiente.
865. M: que esos sí los evaluó/ y entonces {(AC) ellos trabajan de manera compartida y entonces me doy cuenta de qué cosas no han logrado alcanzar} refuerzo de nuevo/ y sí me voy entonces a esos casos prácticos\ es más\ yo se los doy hasta para la casa\   ellos pueden indagar/ pueden buscar libros/ pueden consultar/ pueden ir con un profesor/ pueden hacer todo lo que sea\ pero después me lo confrontan\ y en la confrontación/ les hago preguntas\ para yo saber si realmente ellos fueron los que [lo hicieron]	Margarita continúa con su explicación sobre su modo de evaluar. Usa la primera persona del singular y la tercera del plural para referirse a sus estudiantes.
866. P: [okey bueno] sí es un parcia::l\ sólo que en vez tú en vez de decirle/ {(AC) ¿qué es el monitor? ¿qué es teclado? ¿qué es el ratón?}  tú le dices/ bueno siéntese y úselo y yo te veo a ver qué haces\	Pedro encabalgando su discurso con el de Margarita, confirma lo dicho por ella y reformula su planteamiento con un ejemplo hipotético que sintetiza su planteamiento.
867. I: [aja] sí es <u>práctico</u>	Isabel asiente y con una frase en la que pone énfasis en el adjetivo “práctico” sintetiza su propuesta.
868. M: pero no tiene la mayor ponderación	Margarita toma el turno de palabra y mediante el conector “pero” agrega una reserva al planteamiento de Isabel.
869. I: [aja] y en tu caso ¿sí son ejercicios?	Isabel asiente y hace a Homero una pregunta de comprobación.
870. H: es un ejercicio práctico\	Homero toma el turno para reformular lo dicho por Isabel en un turno anterior.
871. I: también/ vamos a llamarlo taller\ y y digamos cada:: sesión tiene un pequeño porcentaje de la nota\ [algo así]	Isabel asiente y comenta el caso de Margarita. El comentario lleva implícita una pregunta de comprobación.
872. M: [sí\ un pequeño] porcentaje claro yo trabajo	Margarita encabalgando su discurso con el de Isabel, responde asintiendo y parafraseando lo dicho por ella.
873. H cla::ro	Homero toma el turno de palabra asiente enfáticamente, con lo cual contesta también a la pregunta de Isabel.
874. I: sí es en [eso (frase ininteligible)]	Isabel asiente y comenta algo.
875. M: [lo más alto] es un 20%	Margarita encabalga su discurso con el de Isabel y detalla aún más la información sobre la evaluación sumativa.
876. I: en nuestro caso es más sumativa\	Isabel comenta el tipo de evaluación.
877. P: sí	Pedro asiente.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>878. I: porque nuestro parcial/ a ver/ qué haríamos nosotros en Lenguaje   ¿qué está haciendo un profesor de Lenguaje I en estos momentos? en esta semana 4 está realizando está  e::  real- está dando una lectura a los estudiantes para que ellos elaboren un esquema de ideas\ eso es lo que está haciendo\ ¿qué hizo para logra:r? bueno/ porque la idea es que los estudiantes {(DC) obtengan buenas calificaciones} es decir\ que demuestren que sí saben hacer un esquema para poder pasar a otra cosa que es el <u>resumen</u>\ por lo tanto se necesita este esquema de ideas\ {(DC) debieron leer con los estudia::ntes/ e ir ofreciendo actividades muy concretas como/ rotular los párrafos\ o y/ rotular es decir colocar una etiqueta que indique el tema del párrafo\</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra para compartir una experiencia de su comunidad de trabajo. Luego, se hace una autopregunta para organizar su discurso y detalla cómo es la evaluación en los cursos de su Departamento. Emplea la primera persona del plural para referirse al colectivo al que ella pertenece. El comentario funciona como un ejemplo del tipo de evaluación empleado por este colectivo dentro del sistema de actividad usebista. En él ella aproxima la evaluación sumativa (“la idea es que los estudiantes obtengan buenas calificaciones”) y la formativa (“que demuestren que sí saben hacer un esquema”). En el primer enunciado, el objetivo de la actividad se acerca a lo esperado por los estudiantes (aprobar) y en el segundo, lo importante es que aprendan (saber hacer). Da detalles sobre las operaciones implicadas para lograr los objetivos del programa de Lenguaje en su primer parcial.</p>
<p>879. M: [extraer las ideas principales]</p>	<p>Margarita toma el turno de palabra para reformular una de las ideas plateadas por Isabel.</p>
<p>880. I: [<u>si lo tiene</u>] y si no no\ exacto\ este tipo de actividad/ trabajar con lecturas de lo más simple a lo más complejo/ de lo más sencillo\ exacto\ sí de lo más sencillo a lo más complicado/ etcétera/ y así\ o sea entrenarlos y acompañarlos en eso\</p>	<p>Isabel encabala su discurso con el de Margarita, continúa con su explicación. Como palabras claves usa dos verbos: “entrenar” y “acompañar”.</p>
<p>881. P: sí</p>	<p>Pedro asiente.</p>
<p>882. I: pero por supuesto <u>valorar</u> cada una de estas actividades\ miren la verdad es que ya es la hora y vamos a seguir con este decálogo por supuesto [porque::]</p>	<p>Isabel continúa dando detalles de su caso de evaluación. Hace énfasis en el verbo “valorar” como acción fundamental de la evaluación de tipo formativo. Con ello, indirectamente respalda la labor de su propio Departamento, ya que coincide lo que allí se realiza con lo que ella está proponiendo. Para finalizar, hace un comentario de la gestión de la actividad: el fin de la sesión debido al horario y lo que resta del decálogo.</p>
<p>883. H: [no\ está chévere] ¡bien! ¡bien!</p>	<p>Homero toma el turno de palabra para evaluar la actividad realizada. Emplea el adverbio de modo venezolano “chévere” y repite otro: “¡bien!”.</p>
<p>884. I: o sea hay má::s o sea obviamente</p>	<p>Isabel reformula lo dicho anteriormente y con ello redundante en algo evidente.</p>
<p>885. H: [faltan 8] (se ríe)</p>	<p>Homero bromea con Isabel sobre lo obvio de su comentario anterior. Esto denota el clima de confianza que existe para la comunicación.</p>
<p>886. P: [ahí quedan 8]</p>	<p>Pedro encabalgando su discurso con el de Homero y para frasea lo dicho por este.</p>
<p>H: [(se ríe a carcajadas)]</p>	

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
887. I: [no pero para no:: bueno]	Isabel solapa su comentario con la risa de Homero y titubeando intenta justificarse.
888. H: lo que es que genera mucho argumento\ mucho discurso\	Homero toma el turno para agregar un argumento que intenta reparar la posible incomodidad (ella no se ríe) de Isabel por la reacción ante su comentario. Lo dicho por Homero funciona a la vez como un feedback positivo de la actividad del taller.

### Síntesis interpretativa

Esta secuencia se estructura con base en la presentación del decálogo sobre alfabetización académica de Paula Carlino. Nuevamente Isabel hace uso de la cita de autoridad como estrategia expositiva. Para dar inicio a su exposición hace un breve análisis de dos elementos discursivos: la autora de la cita y el género discursivo “decálogo”. Como hemos visto a lo largo de las interacciones durante el desarrollo del taller, Isabel con el apoyo de los participantes parte de la descripción del género discursivo objeto de discusión en el momento. Esta estrategia le vale para reforzar en la práctica uno de los elementos de análisis del taller: el hecho de que los géneros discursivos son las herramientas simbólicas que empleamos en la actividad de enseñar. En este caso Homero es quien lo define y da un ejemplo de su ámbito profesional. También, a modo de preámbulo, Isabel privilegia la discusión sobre decálogo más que la información que este pueda proporcionar. En este punto, Margarita hace un comentario humorístico que pone en evidencia que el ambiente comunicativo es distendido. A partir de este momento se inicia la discusión.

Pedro narra una de sus experiencias para ilustrar que ha puesto en práctica lo que el primer punto del decálogo propone: “no aprendemos por recepción pasiva”. Él se refiere a la estrategia didáctica de la dinámica de grupo como algo inusual en el entorno usebista para simular en clase el trabajo que se hace en una consultora del campo ingenieril, ya que los estudiantes parecieran valorar sólo la clase magistral como modelo de lo que al profesor le corresponde hacer en clase. A esta experiencia se refiere con la metáfora “barranco” y la describe en términos emotivos: “temor” y “miedo”. Su percepción es aprobada tanto por Isabel como por Margarita, quienes se refieren a un determinado perfil del docente de la USB y a la importancia que los estudiantes otorgan a unos cursos más que a otros de acuerdo al prestigio del profesor y al tipo de materia que dicta. Tanto el relato de

Pedro como las intervenciones de Isabel y Margarita permiten entender algunas de las reglas que de manera implícita regulan la actividad académica en el ámbito usebista. Los intercambios sobre este asunto derivan en una conversación sobre los estilos didácticos tanto de Pedro como de Margarita. En ambos casos, se trata de superar el modelo tradicionalmente aceptado del profesor como trasmisor de información para poner en práctica desde su propia experiencia lo que cada uno considera adecuado para el aprendizaje de sus estudiantes y que va en consonancia con el primer enunciado del decálogo. Ambos con sus intervenciones contrastan de manera explícita sus prácticas con las de otros profesores, y con ello obtienen un beneficio en términos de prestigio. Por su parte, Homero comenta la propuesta del decálogo en el sentido de que constata que los estudiantes se comportan pasivamente durante la realización de la carrera y esto se nota cuando van a las prácticas laborales. Emplea la metáfora “están como pajarito en grama” para describirlo. En este caso Homero comprueba un punto crítico, pero no hace referencia a la responsabilidad de los profesores ni a su propia experiencia.

El siguiente aspecto para la discusión es el segundo enunciado del decálogo: “nadie aprende de una vez y para siempre”. Isabel en esta oportunidad emplea como ejemplos las experiencias referidas por los participantes en intercambios anteriores para reforzar positivamente su actuación como profesores. Con ello introduce el tema de la evaluación impuesta por la normativa de la USB. La evaluación es mediante un calendario determinado de pruebas parciales a lo largo del trimestre o puede ser continua por lo que cada profesor decide cuántas pruebas hará y cuándo. Aunque Isabel establezca que existen reglas que limitan la actuación del profesor sobre cómo debe evaluar, por las experiencias que comparten cada uno de los participantes (incluso ella misma) la noción de prueba parcial resulta en la realidad una práctica bastante flexible por lo que pareciera que los sujetos del sistema no ven coartada su agencia para llevar a cabo su actividad docente.

#### 6.10 Secuencia 11: ejemplo de práctica de alfabetización académica y cierre de la sesión

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
889. I: porque además ya nos vamos\ sólo a modo de:: ((busca un material en la computadora)) yo les voy a enviar esto por correo	Isabel toma el turno para gestionar la actividad sobre el cierre de la sesión.
890. P:  aja	Pedro asiente.
891. I: este es un Lab-Write\ es decir\ este es de un profesor de la universidad vamos a ve:r	Isabel continúa con su intervención y presenta un sitio WEB. Aunque ella ya había dado por concluido la



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
aquí está la universidad::d/ NC State University\ esto:: es:::	sesión, retoma la actividad con la presentación de este recurso en línea.
892. H: North Carolina	Homero toma el turno para completar con un dato la frase de Isabel.
893. I: ¿cómo?	Isabel hace una pregunta de comprobación a Homero.
894. H: Carolina del Norte	Homero repite la respuesta pero en español.
895. I: Carolina del Norte	Isabel confirma lo dicho por Homero.
896. H:  aja	Homero asiente.
897. I: ¡ah sí claro! la universidad de Carolina del Norte/ y bueno este profesor/ fijense que ha:: elaborado claro esta es una alfabetización académica/ bie::n vamos a decirlo así\ <u>bien montada</u> / utilizando la herramienta de  e::  informática/ con un diseño/ o sea\ aquí yo no sé si nosotros vamos a poder hacer esto/ bueno al menos yo no sé manejar estas herramientas\ pero este es <u>un ejemplo</u> de lo que se puede hacer\ este es un profesor  e::   de::: creo que es de química:: y entonces él se ha planteado este este Lab-Write\ es decir\ los estudiantes <u>y los profesores</u> también ¿no? tienen diferentes  e::  guías allí\ entonces antes del laboratorio  ¿no?    ((observan la página)) {(P)vamos a verlo} bueno no lo vamos a ver en detalle/ está en inglés pero  em::   ((va mostrando los distintos enlaces)) <u>en</u> el laboratorio  y después del laboratorio\ y ¿falta uno verdad?   y para chequear al final\ entonces fijense/  aja  ¿alguien puede leer esto/ bueno traducirlo?	Isabel confirma con una exclamación lo dicho por Homero y da detalles del recurso que están observando. Isabel manifiesta una reserva sobre el uso de tal herramienta. Luego, la describe en detalle mientras explora el sitio WEB. Por último, pide ayuda y cede el turno de palabra.
898. P: sí::  e::  bienvenido al Lab-Write el Lab-Write/ Lab-Write lo:: lleva a través de:::l de toda la experiencia del laboratorio/ desde antes de que entres al laboratorio hasta después  este::  de que entregas el reporte que será evaluado\	Pedro por autoselección toma el turno de palabra y lee traduciendo la lámina.
899. I:  aja  exacto\entonces fijate te están da::ndo una herra::mie::nta para acompañarte en la escritura de ese reporte\ pero te da también instrucciones de todos los mome::ntos/ ¿no? y te da guías/ es decir que además de lleva::rte por cada uno de los momentos podríamos nosotros plantearnos/ en el caso de Lenguaje podríamos hacer algo así como::: un laboratorio de lengua con/ antes del primer parcial/ el segundo parcial/ y el tercer	Isabel asiente y da otras explicaciones sobre el recurso. Para conectarlo con el taller, establece una analogía con los cursos de Lenguaje de su Departamento y el objeto de tal actividad.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
parcial\ y aquí tu aprendizaj- en la lengua\ o sobre la lengua sobre los géneros\  900. P:  aja	Pedro asiente.
901. I: como hacer un balance al final\  902. P: sí\  903. I: ¡podría ser así! y en cada uno de estos/ podría ir podrían ir activida::des concre::tas	Isabel continúa dando detalles de la aplicación del recurso WEB.  Pedro asiente.
904. P: actividades específicas	Isabel mediante una exclamación sugiere a los participantes el uso del recurso mostrado.
905. I: específica::s	Pedro toma el turno y reformula la última frase dicha por Isabel.
906. P: por lo menos yo:: en esto:: que:: yo para la opción esta de los trabajo::s de los tomos/	Isabel repite parte de la frase de Pedro.
907. I:  mhm   mhm	Pedro retoma el turno e inicia un comentario sobre su actividad de asesoramiento de los informes finales de pasantías.
908. P:  este::  yo agarré y les hice un material un manualcito/ cortico\ donde dice:: {(AC) ¿qué se pone en la introducción? ¿qué se pone en el marco teórico? ¿qué se pone en metodología¿} ¿qué se pone en resultados?	Isabel asiente.
909. I:  mhm	Pedro titubea y concreta con detalles su experiencia didáctica. Emplea el diminutivo “manualcito cortico”.
910. P: entonces la actividad que yo les puse/ y que lo voy a hacer con estos cuatro pasantes que tengo ahorita/	Isabel asiente.
911. I:  mhm   mhm	Pedro cierra su comentario haciendo referencia a lo que hará en su trabajo de asesoría.
912. P: es que me hagan un diseño de qué va a llevar cada sección   porque ellos agarran y empiezan a escribir el marco teórico y se buscan todos [los libros/]	Isabel asiente.
913. I: [diseño] ¿quieres decir planificación?	Pedro da más detalles de su proyecto.
914. P: ¿sí? (el tono es de perplejidad)	Isabel encabalgando su discurso con el de Pedro, hace una pregunta de comprobación agregando una etiqueta a la tarea que él ha explicado.
915. I: ¡muy bien! Exacto\ exacto\  916. P: o sea no es que si voy a hablar de la computadora/ voy a poner un capítulo de monitores/ de botones de auto de	Pedro manifiesta sorpresa sobre cómo Isabel ha calificado su trabajo.
916. P: o sea no es que si voy a hablar de la computadora/ voy a poner un capítulo de monitores/ de botones de auto de	Isabel valora positivamente lo que Pedro ha comentado y asiente enfáticamente para reforzar este feedback.
916. P: o sea no es que si voy a hablar de la computadora/ voy a poner un capítulo de monitores/ de botones de auto de	Pedro da más detalles mediante un ejemplo hipotético de lo que proyecta hacer.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
monitores/ de etiquetas (dice un término en inglés) de monitores/ de [no]	
917. M: [{{(P)que no} te llevan a nada}	Margarita encabalga su discurso con el de Pedro y agrega un comentario evaluativo sobre lo que él está exponiendo.
918. P: no no <u>diséñame</u> el contenido del marco teórico\ nada más\ no no no tienes que desarrollarlo/ sólo [ponme]	Pedro sigue dando detalles de la actividad. Su discurso corresponde a diversas directrices de lo que los estudiantes han de hacer. Emplea el dativo de interés y modo imperativo.
919. I: [etiquetas]	Isabel encabalgando su discurso con el de Pedro, sintetiza con una palabra la acción por él expuesta.
920. P: ¿qué punto? ¿qué puntos vas a meter en el marco teórico? y una justificación de <u>una línea</u> de por qué lo vas a usar ahí\	Pedro sigue con su explicación.
921. M: {{(P) correcto}	Margarita toma el turno para valorar positivamente lo que Pedro se propone hacer.
922. I: ¡eso es alfabetización académica! ¡claro! aunque tú digas muy sencillito/ o aunque esto se vea muy elaborado/ y que pero pero <u>es es</u>	Isabel mediante una exclamación valora positivamente lo expuesto por Pedro. Esta conclusión funciona como un ejemplo de lo que ella propone para el taller.
923. M: por detrás lleva to::da una estructura y lleva toda una intención	Margarita toma el turno para agregar una reflexión.
924. I: fíjense ((señala la página)) instrucciones ya para el laboratorio/ y para los profesores\ entonces está por ejemplo por ahí aparecen recursos no lo veo  em::     ((busca el material que desea mostrar)) {{(P) por aquí había para los estudiantes}  aja     {{(P) aquí sí}\  entonces un tutorial para el Excel\ o sea todo lo que- [las herramientas]	Isabel retoma la actividad y da detalles de su contenido.
925. P: [las herramientas] que va a necesitar	Pedro toma el turno de palabra y parafrasea lo dicho por Isabel al final de su intervención.
926. I: ¡cla::ro! porque probable- porque es que es muy/ seguramente\ escribir un reporte de laboratorio significa tener todos estos conocimientos y es algo muy complejo/ esto simplemente es una guía\ ¡por supuesto! esta guía no es <u>suficiente</u> / es decir\ colocarla allí/ y ya está\ sino que necesita activida::des de seguimiento/ de diálogo/ que es lo que viene ahora más adelante en el decálogo\ pero no los quiero recargar\	Isabel asiente mediante una exclamación y hace un comentario sobre cómo es escribir en el contexto universitario. Agrega una reserva para reforzar el aspecto del diálogo entre profesor y estudiantes.
927. P: sí	Pedro asiente.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>928. I: en todo caso/ para la semana que viene/ de lo que se trata es/ una vez que ya tienen/ y yo tengo que revisar cada una de las actividades (se dirige a Pedro) ¿me la mandas por favor?</p>	<p>Isabel toma el turno e inicia el cierre de la sesión y la gestión de lo que harán en la próxima sesión. Hace a Pedro una pregunta de comprobación.</p>
<p>929. P: sí</p>	<p>Pedro responde afirmativamente.</p>
<p>930. I: yo voy a revisar con calma y a <u>responder</u> a cada uno de ustedes mis comentarios/ pregunta:s/ y seguir el diálogo pero ustedes tienen que concentrarse en <u>ese curso</u> y en <u>qué</u> géneros discursivos van a utilizar/ y hacer propuestas de actividades\ esto como siempre yo lo anuncio pero ya saben que yo se los mando por correo bien especifica::do::</p>	<p>Isabel toma el turno se compromete con los participantes para seguir la comunicación a distancia.</p>
<p>931. P: sí</p>	<p>Pedro asiente.</p>
<p>932. I: sí\ o sea\ con todos los detalles para que con calma lo tengan allí/ cuando vayan a hacer la actividad pues lo tengan\ y así siempre estoy disponible/ bien sea por teléfono o por correo/ para responder preguntas\ ¿les parece?</p>	<p>Isabel asiente y reformula su discurso sobre la sesión a distancia. Hace una pregunta de comprobación a todos.</p>
<p>933. M: {(P) espero que me vuelva a mandar el mensaje} porque es que se me había ido por comple::to es que con tantas cosas</p>	<p>Margarita toma la palabra para solicitar un recordatorio del próximo encuentro y justifica su olvido con un argumento de causa con cierta intensidad dramática.</p>
<p>934. I: no:: yo sé es que yo sé  ((voces: texto ininteligible))</p>	<p>Isabel confirma lo dicho por Margarita mediante repetición.</p>
<p>935. I: no:: no se me olvida\ bueno espero que no espero que no porque puede pasar pero no creo no creo  e::  lo que les iba a decir es que/ ya que hoy empezamos como ¿a las dos y cuarto más o menos? ((el curso se inicia a la 1.30 pm))</p>	<p>Isabel titubea y hace comentarios sobre la gestión de la actividad, en particular, sobre el horario de inicio. Les hace una propuesta en este sentido.</p>
<p>936. P:  aja </p>	<p>Pedro asiente.</p>
<p>937. I: ¿si quieren empezamos a las do::s?</p>	<p>Isabel hace una pregunta de comprobación.</p>
<p>938. P: a bueno</p>	<p>Pedro asiente.</p>
<p>939. I: ¿les parece?</p>	<p>Isabel insiste en preguntar.</p>
<p>940. P: [sí::]</p>	<p>Pedro y Homero solapan sus turnos y asienten enfáticamente.</p>
<p>941.H: [sí::]</p>	<p></p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
942. I: o:: ¿les resulta que es muy tarde?	Isabel reformula su pregunta.
943. M: yo no tengo ningún inconveniente\  ((finaliza la grabación))	Margarita responde confirmando la propuesta.

### Síntesis interpretativa

Isabel presenta un ejemplo sobre la práctica de la alfabetización académica en una universidad extranjera. Se trata un recurso en línea para apoyar tanto a los profesores como a los estudiantes en la escritura del reporte del laboratorio: el Lab-Write. Como reserva, Isabel duda sobre si en la USB podrían hacer algo como esto y pone como ejemplo su propio desconocimiento de las herramientas tecnológicas para implementar un recurso de esta naturaleza. Con ello sugiere observar de manera crítica lo que ella presenta en el taller para adaptarlo a su contexto particular, lo cual es coherente con uno de los objetivos propuestos para la actividad formativa. Esta presentación también le sirve para gestionar lo que espera que los participantes pongan en práctica en sus cursos. De manera hipotética plantea cómo ella adaptaría sus cursos de Lenguaje a un formato como el Lab-Write. Como en otras oportunidades, Isabel mediante este tipo de intervenciones participa asumiendo el rol de profesora. Ante estos planteamientos, Pedro toma la iniciativa para compartir lo que él está poniendo en práctica en su labor de tutor. Al describir el recurso que ha creado emplea dos diminutivos: “manualcito” y “cortico” para presentarlo con modestia. Su propuesta se basa en definiciones sobre aspectos de la superestructura de un informe de pasantías. También se refiere a lo que piensa solicitar a los pasantes que atiende actualmente. En este punto se dan dos intercambios con Isabel en relación a la precisión de los términos, así él mientras habla de “un diseño de qué va a en cada sección” del informe, ella le propone el término “planificación”; y cuando se refiere a “puntos”, ella señala “etiquetas”. Su presentación culmina con la valoración positiva de Isabel y con ello refuerza la idea de cómo puede ser el tipo de actuación que espera que logren durante el taller. Para finalizar, Isabel apunta una nueva reserva: producir un género discursivo como el reporte de laboratorio es una tarea muy compleja de manera que requiere de otras ayudas. También, vuelve a insistir en la gestión de la actividad del taller cuando les pide de manera enfática que se concentren en seleccionar un género discursivo para planificar algún tipo de intervención.

## **7. Síntesis interpretativa de la segunda sesión**

Mediante las respuestas a las acciones propuestas en esta sesión constatamos tres aspectos. Primero, respecto a la primera sesión, se verifican reiteraciones de elementos explicativos sobre los puntos críticos y de algunas de las concepciones sobre la escritura en situación académica; segundo, explicación de nuevos elementos, en particular, sobre los géneros discursivos académicos en los que se incluyen no sólo los escritos sino también los orales, así como datos sobre prácticas educativas innovadoras; y, tercero, en el nivel interactivo se registran nuevamente momentos de potenciales transformaciones.

### **7.1 Reiteraciones**

a) Las hipótesis que se plantea el profesor tutor cuando de manera explícita asesora la producción escrita de sus estudiantes está ligada a diversos estados de ánimo como: temor, inseguridad, instigación, vergüenza y desgaste psicológico. Esto lo constatan los propios pasantes no sólo con el propio tutor sino también al realizar sus prácticas profesionales cuando su problemática escritura es evaluada por agentes externos. Sin embargo, todo el proceso es percibido como necesario porque trae resultados positivos en términos de aprendizaje.

b) La producción escrita es deficiente. Los errores que constatan los profesores están en el nivel microestructural, en concreto, en la correcta utilización de los signos de puntuación.

c) Como recursos de apoyo para la enseñanza de la escritura mencionan la consulta de los libros, en particular, los diccionarios, ya sea para resolver dudas puntuales de palabras, reglas ortográficas, o aspectos gramaticales. Esta práctica es transmitida de manera reiterada como una recomendación valiosa a los estudiantes.

d) Persiste el elemento explicativo de la relación automática entre la mala escritura y la mala comprensión o interpretación del mensaje, ya sea oral (instrucción dada por el profesor) o escrito (en los enunciados de los exámenes). Para enfrentar este problema es necesario “hacer entender” mediante la reiteración de las directrices sobre lo que ha de hacerse.

e) La metáfora del “divorcio” permanece, pero en este caso, entre profesores y estudiantes. Frente al fracaso en el rendimiento en una situación académica fuera del aula cuando los estudiantes se someten a una competencia internacional, se intuye que no hay acuerdos, aunque no se logre definir exactamente cuáles.

- f) La penalización de los errores es un recurso para controlar la mala escritura. La nota, ya sea definitiva o transitoria, estimula la rectificación de la conducta errónea de cara a la entrega siguiente.
- d) Los valores relacionados con la cultura de lo escrito se adquieren desde el entorno familiar y mediante la intervención de buenos maestros en la etapa de alfabetización inicial.
- e) El texto escrito aun siendo especializado debe ser comprensible para cualquier lector.
- f) Leer trae como consecuencia la buena escritura.
- g) En algunas oportunidades los estudiantes no siguen las recomendaciones del docente, por ejemplo, en la consulta del diccionario.
- h) Las acciones realizadas por los profesores para mejorar la escritura de los estudiantes tienen carácter excepcional. Por ejemplo, estudiantes reportan como extraordinario el hecho de que sus evaluaciones sean sometidas a procesos exhaustivos de corrección, ya que lo normal es recibir una nota sin conocer en qué fallaron.
- i) El examen es definido como un ejercicio que requiere vaciar unos datos (números, palabras) como argumentos, así como el dominio de un lenguaje técnico. Aunque se parte de un modelo de cómo deben hacerlo, lo frecuente es que no aprueben.
- j) Los estudiantes para enfrentar las tareas de escritura copian modelos anteriores.

## **7.2 Nuevos elementos**

- 1) Se presentan dos géneros discursivos que simulan la práctica profesional:
  - a) El informe de ingeniería básica que implica para los estudiantes enfrentarse a diversas tareas a lo largo de un curso, a saber: investigar un tema especializado según tema del proyecto; presentarlo oralmente ante un experto, en este caso, el profesor quien cumple el rol de jefe de un proyecto de diseño; y realizar diversos informes de avance donde se describe el proceso general o la presentación de diagramas diversos (de bloque, de flujo, etc.), lo que implica dominar los recursos paralingüísticos de la escritura técnica del ámbito ingenieril, ya que lo escrito es subsidiario.

b) El plan de negocio trata de un texto donde describen a lo largo de un curso cuál es la actividad económica que van a desarrollar y cómo lo proyectan llevar al mercado.

2) Es natural que lector especializado subestime u obvie la correcta escritura. Esto se justifica por la abundancia de elementos paralingüísticos en los géneros técnicos que en gran medida permiten que el lector establezca la coherencia textual a partir de sus conocimientos especializados. Los errores ortográficos y gramaticales no impiden la comprensión el mensaje.

3) Uno de los profesores relata dos prácticas educativas innovadoras: a) la realización en clase de una dinámica de grupo para abordar el contenido curricular del trabajo en equipo; b) y la evaluación de una serie de ejercicios sin nota con la finalidad de mejorar el proceso de aprendizaje. Ambas actividades son descritas mediante la metáfora de “lanzarse por un barranco” con lo cual expresa el riesgo asumido frente a la comunidad, sobre todo ante los estudiantes, y el desafío a las reglas implícitas que rigen la cultura institucional porque se espera que el profesor dé una clase.

4) Hacen referencia al inadecuado comportamiento lingüístico de los estudiantes en las aulas universitaria, en el sentido de que se asemeja al del bachillerato, por ejemplo, en la utilización del lenguaje coloquial en situaciones formales.

### **7.3 Potenciales transformaciones**

1) Uno de los profesores lleva a la práctica el análisis de la actividad académica en uno de sus cursos. Hace la presentación del modelo de la actividad de Engeström y consulta con sus estudiantes cuál es el objeto de su actividad.

2) La presentación de la tesis o trabajo de grado es definida en términos de la superación del más importante reto del sistema de actividad académico.

3) En varias oportunidades, cuando la investigadora-interventora presenta argumentos que sustentan la necesidad de realizar en la USB la alfabetización académica, los profesores la apoyan con acciones verbales relatando sus propias experiencias, o reformulando los planteamientos centrales de la propuesta.



4) Incorporan a sus discursos el término “géneros discursivos” o formas equivalentes para referirse a las prácticas comunicativas propias del ámbito académico, o del profesional.

5) En una oportunidad uno de los participantes interactúa con otro asumiendo el rol de la investigadora-interventora al cuestionarle que él sí podría considerar que enseña la lengua ya que cumple este rol al hacer explícitos los errores en los escritos de sus estudiantes.

6) Incorporan la idea de la intención comunicativa como aspecto esencial de la práctica discursiva académica. Esta referencia es usada para reformular uno de los casos que a modo de ejemplo expone la investigadora interventora.

7) El argumento de que los estudiantes no han venido preparándose de manera adecuada a lo largo de la carrera, ahora se entiende como continuada y en un sentido más amplio del que sugerían en la primera sesión.

8) La incorporación por parte de los propios profesores de los géneros discursivos orales como un handicap de la enseñanza universitaria.

9) La competencia genérica escrita es reconocida como problemática, una vez que es llevada a la práctica profesional en los períodos de pasantías. En este contexto se perciben las reacciones de los interlocutores (pasantes y jefes) como diversas, pero lo más importante es que hay la posibilidad de seguir generando aprendizajes.

10) Los profesores expresan libremente sus dificultades y sus dudas sobre su práctica docente. En contraste con la primera sesión, la visión negativa del estudiantado es mínima.

11) Incorporan a su discurso las experiencias previas de su vida familiar o estudiantil como herramientas para llevar a cabo prácticas innovadoras.

## **8. Quinta sesión de trabajo**

Según lo planificado, esta sesión está centrada en las presentaciones de los trabajos de Homero y Margarita sobre cómo están llevando a cabo la enseñanza de la lengua escrita en sus respectivos cursos después de lo visto y discutido en el taller. El análisis de los datos comienza con la secuencia 4 que a su vez se corresponde con el inicio de la sesión de trabajo en el aula. Las tres secuencias anteriores se centraron en lo siguiente: la primera, en

la interacción entre Homero e Isabel en la que él le consulta sobre las correcciones del borrador de un artículo de investigación que está escribiendo para publicar; y la segunda, en las presentaciones personales y primer contacto que hacen para conocerse Homero y Carmelo, un participante invitado; y la tercera, en la que Isabel, a la espera de Pedro y Margarita, hace un recuento de lo visto en el taller con el apoyo de las láminas que ha mostrado a los participantes en sesiones anteriores. Esta última secuencia es corresponde a un balance sobre el taller, ya que la presencia del invitado, con quien comparte en gran medida su perfil profesional, le permite detenerse en aspectos relacionados con su actividad como interventora-investigadora. También en su discurso de manera incrustada aparece en varias oportunidades la preocupación de Isabel por el retraso de Margarita y/o Pedro, y esto contribuye con la morosidad en el inicio de la presentación de Homero.

### 8.1 Secuencia 4: presentación de Homero

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
548.C: ¿cuál es el área de Homero? ¿cuál es tu área? (dirigiéndose a Homero)	Carmelo toma el turno de palabra para hacer una pregunta focalizada. Primero se la hace a Isabel con quien venía conversando; y de inmediato la repite a Homero.
549. H: el área XXX\ (carraspea) sí\ {(F) pero si quieren voy arrancando/ y ustedes [va::n]}	Homero responde a la pregunta de Carmelo y dirigiéndose a los dos, sugiere iniciar su exposición.
550. I: [sí sí]	Isabel encabalgando su discurso con el de Homero, responde afirmativamente de manera enfática.
551. H: preguntando profesora\	Homero completa una frase de su turno anterior. Con ella sugiere a Carmelo e Isabel que está abierto al diálogo.
552. I: {(AC) vamos arrancando vamos arrancando}    bueno	Isabel retoma el enunciado de Homero para confirmar que aprueba que dé inicio a su exposición.
553. H: bueno\ yo había escogido el informe de pasantías/ como género discursivo\ porque tengo muchísimos problemas::	Homero toma el turno y da inicio a su exposición haciendo referencia al género discursivo con el que ha escogido trabajar. Mediante el conector “porque” introduce la causa que lo llevó a tomar esta decisión. El enunciado anuncia un punto crítico y en él emplea el grado superlativo del adjetivo: “muchísimos problemas”.
554. I:  mhm  vamos a ver si así te funciona mejor 555. H: yo las voy pasando\ no se preocupe\ 556. I:  aja	Del turno 554 al 556 se dan intercambios entre Isabel y Homero sobre algún aspecto de gestión de la presentación.
557. H: son tres áreas claves que voy a	Homero retoma el turno para hacer una presentación

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>mencionar/ las debilidades en el proceso de redacción de informes\ los resultados de la lectura del primer borrador\ y/ {(P) proponer unas soluciones inmediatas para esa corrección\ son solamente tres áreas que yo voy a seleccionar}</p> <p>558. I:  mhm    </p> <p>559. H: siempre/ estas debilidades/ yo también las traduzco a las mías porque/ también las tengo\ y no tengo problemas en reconocerlo\ pero siempre hay una carencia en el vocabulario técnico al abordar el tema XXX ((señala su área de trabajo))\ siempre la gente de XXX ((repite el área de trabajo))/ el estilo de XXX ((señala una localidad))/ siempre se carece de una terminología básica y técnica para/ tocar los temas XXX ((señala el área de trabajo))\ y eso es una constante\ el manejo de información en fuentes primarias y secundarias/ es otro\ nunca las revisamos y lo poco que vemos es internet es Wikipedia/ el Rincón del vago\ y van trasladando esas referencias/ y son muy:: para desmenuzar ese contenido/ o tratar de de dis- descomprimir esa información tan básica es muy difícil\ también hay mucha falta de motivación y organización de ideas en los alumnos\ les cuesta redactar y tener precisión\ y por supuesto/ la constante es el desconocimiento de las normas para la redacción del libro de pasantías que está en la página <a href="http://www.usb.ve">www.usb.ve</a> \ muchos alumnos me preguntan/ ¿dónde está la página?</p> <p>560. I:  aja  una preg- (ríe) claro está ahí\ no no/ el libro de pasantías es exactamente ¿son las mismas directrices que utilizan/ [que mencionó Pedro?]</p> <p>561. H: [es lo mismo tanto de XXX ((menciona una sede de la USB))\ como para XXX ((menciona otra sede de la USB)) sí sí\</p> <p>562. I: {(P) ah::}</p>	<p>de los puntos que abarcará su exposición.</p> <p>Isabel asiente y se produce una pausa.</p> <p>Homero retoma el turno y comienza a comentar las debilidades. Como previo admite mediante el verbo “traducir” la similitud entre los problemas de escritura de sus estudiantes y la propia. En su discurso emplea en cuatro oportunidades el adverbio “siempre” y el enunciado “es una constante” para referirse a la magnitud del primer aspecto problemático de la escritura: la carencia (otra palabra clave) del vocabulario y estilo técnico. También califica como “básica” la terminología. Seguidamente, anuncia el segundo problema: el tipo de fuentes de consulta. En la descripción de este asunto Homero emplea la primera persona del plural: “revisamos” y “vemos” (con los que parece incluirse) y adverbio (absoluto y negativo) “nunca” para insistir en que es un problema generalizado. El tercer punto problemático es sobre un conjunto de aspectos sobre la redacción; las palabras clave son “motivación”, “organización”, “precisión”. Nuevamente aparecen marcas que señalan las condiciones negativas de la escritura de sus estudiantes, como en “falta de” o “les cuesta”. Como cuarto punto, Homero de nuevo emplea la expresión negativa mediante el sustantivo “desconocimiento” para referirse a la problemática sobre la escritura. Vuelve a calificar de “constante” este aspecto. Sobre este punto Homero incluye la referencia de las normas acordadas en el sistema de actividad usebista para producir el género “informe de pasantías”.</p> <p>Isabel toma el turno de palabra y responde la pregunta de Homero, luego le hace una pregunta de comprobación.</p> <p>Homero responde.</p> <p>Isabel asiente.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>563. H: pero los alumnos/ ya us- ya uno sabe cómo son/ no revisan\ y cuando ellos redactan el informe de servicio comunitario/ eso está al lado\ y uno les dice {(AC) donde está servicio comunitario/ al lado} entonces cuando tú ves que esta información no la manejan/ te das cuenta que ellos plagian información {(P) muchísimas veces\} entonces:: ¿cuál es el resultado del primer borrador?   no tienen opinión propia\ la opinión propia se desvanece\ o sea no existe\ y es plagio/ porque se copian de informes que de igual procedencia/ se fueron generando\ impide ver la propia opinión del alumno\ y vas:: entendiendo que el alumno no redactó todo ese contenido\ y se fue copiando detrás\ {(AC) copia copia copia copia}</p>	<p>Homero retoma el turno de palabra para continuar con su exposición. Inicia su enunciado mediante el conector de oposición “pero” para señalar otra de las carencias de los estudiantes. Es relevante el enunciado “ya uno sabe cómo son” para referirse a ellos. Denota un prejuicio sobre la cultura estudiantil. Nuevamente insiste en usar frases referidas a lo que no hacen: “no la manejan”, “no tienen”, “no existe”. Homero establece una consecuencia también deficitaria: el plagio, y la define como una práctica recurrente. Emplea la repetición de la palabra “copia” como recurso para enfatizar esta característica.</p>
<p>564. I: claro\ una pregunta\ ya estamos hablando de/ estudiantes del último tramo de [la carrera/]</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra valida lo dicho por Homero y le hace una pregunta focalizada.</p>
<p>565. H: [del último] trimestre [ya está::n casi]</p>	<p>Homero solapando su discurso con el de Isabel, responde concretamente e intenta explicarse.</p>
<p>566. I: [del último trimestre] que hicieron {(DC) un trabajo de pasantía en una XXX ((nombra el tipo de empresa))}</p>	<p>Isabel encabalga su turno con el de Homero, repite su respuesta y sigue elaborando su pregunta.</p>
<p>567. H:  mhm </p>	<p>Homero asiente.</p>
<p>568. I: ¿no?</p>	<p>Isabel le pide a Homero confirmación.</p>
<p>569. H: o en una XXX XXX ((nombra el tipo de actividad)) o en una empresa\</p>	<p>Homero aporta un nuevo dato a la propuesta de Isabel.</p>
<p>570. I: o una empresa\ ah ah ese ámbito no lo conozco\  e::  ¿ellos ponen en práctica su trabajo allí?</p>	<p>Isabel repite lo dicho por Homero y hace explícita su inexperiencia en ese ámbito. Luego hace otra pregunta de comprobación con la finalidad de tener más datos sobre cómo es la pasantía.</p>
<p>571. H: claro  </p>	<p>Homero responde afirmativamente.</p>
<p>572. I: pero ¿pasa lo mismo que nos decía Pedro en Ingeniería/ que e::l/ {(P) y creo que Margarita también\} que:: ustedes/ ellos ya tienen un plan de trabajo\ que hay un problema que solucionar y los alumnos van a contribuir a la solución? ¿o en el caso de la XXX ((menciona el tipo de empresa)) ellos van a hacer un trabajo rutinario como:: llenar pape::les/</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra y mediante el conector de oposición “pero” introduce una nueva pregunta de comprobación con dos posibles respuestas: una en la que establece el parecido de su actividad con la de Pedro y Margarita, y otra en la que ofrece otra opción.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
[(palabra ininteligible)?]	
573. H: [es más rutinario]	Homero encabalgando su discurso con el de Isabel se decanta por la segunda opción repitiendo el calificativo usado por ella: “rutinario”.
574. I: por [eso]	Isabel retoma el turno para seguir con su comentario.
575. H: [mhm]	Homero encabalgando su discurso asiente.
576. I: es que aquí es que veo que el plagio::/ claro\	Isabel relaciona lo que Homero ha aportado del caso con el tema del plagio.
577. H: e::s sí\	Homero asiente.
578. I: es más::	Isabel intenta seguir argumentando.
579. H: porque [en la parte]	Homero retoma el turno para seguir comentando.
580. I: [posible\]	Isabel encabalgando su discurso con el de Homero completa la frase de su turno anterior.
581. H: de la ingeniería y estas carreras son más experimentales/	Homero continúa completando su comentario anterior para dar respuesta a la comparación que inició Isabel entre los informes de Pedro (del área ingenieril) y los que él emplea.
582. I: e::xac-	Isabel asiente.
583. H: nuestras carreras no son tanto experimentales/ porque son tecnológicas\ no se menosprecian pero sí so::n de un ran- de un tipo rutinario\	Homero retoma el turno para argumentar porque los informes son distintos. Resalta la expresión “no se menosprecian” porque aporta la negación de un juicio que no había aparecido en los intercambios con Isabel. Para finalizar reitera la clasificación que ella originalmente hizo de la tarea del pasante.
584. I:  m::	Isabel asiente comprensivamente.
585. H: o sea\ lo que van a hacer son programas y trabajos previamente establecidos\ no van a descubrir algo nuevo\ simplemente van a hacer\	Homero reformula su planteamiento sobre cuál es el objeto de la actividad de las pasantías y lo define en términos de lo que van y no van a hacer los practicantes.
586. I: van a poner en [práctica::]	Isabel toma el turno de palabra para reformular el comentario de Homero.
587. H: [su propia] historia\ sus propios conocimientos\	Homero encabalga su discurso con el de Isabel y reformula su respuesta.
588. I: y y el plagio/ ¿qué es lo que plagian?  e::	Isabel toma el turno para hacer una pregunta focalizada.
589. H: por lo menos::	Homero inicia su respuesta con un conector que indica que mencionará un ejemplo.
590. I:  aja	Isabel asiente.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
591. H:  e::    pasa mucho con el capítulo uno/ los manuales tienen procedimientos:/ y ellos no le agregan nada sino lo copian como/	Homero continúa exponiendo un caso.
592. I: ah::	Isabel asiente.
593. H: lo encontraron\ ¿qué plagian? La empresa se constituyó en el año de mil novecientos tal cual/ en lo que lees la empresa/  u::y  pero bueno\   claro\ no lo citan en la bibliografía\ entonces uno se da cuenta del error aquí\	Homero detalla aún más el caso. Con esto establece la distinción entre plagio y referencia. Es decir, entre lo que hacen y lo que deberían hacer.
594. I: claro	Isabel asiente.
595. H: entonces ¿qué sucede? y es muy común/ hay fallas en la introducción resumen y conclusiones\	Homero detalla los efectos de la mala escritura.
596. I:  mhm	Isabel asiente.
597. H: {(DC) en la introducción:/ están reportando\ cuando no debes reportar} es la conclusión cuando tú reportas luego de un evento/ que te vas a enfrentar a eso\ entonces {(AC) ¿cómo tu reportas en una introducción? que es cuando tú te das cuenta de que hay plagio\} pues no es no es su propia opinión\ y en el resumen hace una pequeña introducción\ y en la conclusión/ se encuentra fuera de contexto\	Homero detalla los problemas de cada parte del informe derivados del plagio como un punto crítico.
598. I:  mhm	Isabel después de una breve pausa, asiente.
599. H: está pero disperso el informe\	Homero concluye su intervención valorando con el adjetivo “disperso” el producto final, el informe de pasantía.
600. I:  m::	Isabel asiente.
601. H: entonces/ ya como había mencionado/ el capítulo uno está muy textual/ el capítulo dos/ menciona los diferentes departamentos de las empresas/ pero aquí el pasante lo narra de manera omnisciente\ o sea él lo narra como si él estuvo/ mas él no se involucra dentro de la redacción/ de que estuvo en el departamento\ ejemplo\ en la empresa/ se encuentra el departamento de valoración/ y:: no se coloca la palabra el pasante\ que eso	Homero toma el turno de palabra para continuar con su exposición. Hace una síntesis por capítulos de las deficiencias que él encuentra. Emplea en su reflexión metalingüística, elementos de análisis del discurso narrativo: el narrador omnisciente. Insiste en calificar como “una constante” sus hallazgos.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>es una constante\ y empieza a narrar todos los procesos de valoración/ que ya en el capítulo uno se dicen\ o sea\ vuelve a repetir y vuelve a repetir\</p>	
<p>602. I: {(P) ay no}</p>	<p>Isabel toma el turno para expresar su desconcierto respecto a lo que Homero está exponiendo.</p>
<p>603. H: entonces es un omnisciente no está\ le falta ser omnipresente y omnipotente/ el Dios\ como si estuviese en todo\</p>	<p>Homero reelabora su comentario sobre la omnisciencia narrativa empleada por los pasantes en el informe. Se expresa con sarcasmo (elemento emotivo).</p>
<p>604. I:  mhm </p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>605. H: nunca se involucra como el gran realizador de su informe\ o sea su acción no se encuentra versada allí\ y en el capítulo tres/ que es la parte donde se experimenta su trabajo/ son hechos muy aislados de lo que pretende decir\ no menciona en esos que son evidencias que corroboran su realización o práctica profesional\ el capítulo tres/ es el caso práctico\ el caso práctico son\</p>	<p>Homero sigue con su comentario sobre el aspecto problemático del estilo impersonal que observa en los informes de pasantía de sus estudiantes. De este modo observa que el informe no cumple con su objetivo comunicativo: dar cuenta de la experiencia personal de la práctica profesional.</p>
<p>606. I: {(P)  mhm }</p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>607. H: una importación/ una exportación\ ¿qué sucedió desde el origen hasta el final? yo voy a hacer una narrativa de todos los eventos que me llevaron a una conclusión/ ya sea una importación ordinaria/ una importación habitual/ o lo que sea\ entonces aquí/ nunca hace como un diagrama sino que narr::a cómo va escribiendo\ y en las recomendaciones:/ {(DC) ahí se victimiza el alumno} ¿por qué?</p>	<p>Homero continúa su intervención sobre las debilidades del informe. De nuevo emplea un término negativo y absoluto como “nunca” para referirse al proceso de planificación, al que describe mediante la metáfora “un diagrama”. Otra frase destacable para referirse al proceso es “narra cómo va escribiendo”. También emplea el verbo “victimizar” a modo de metáfora para referirse a la posición del estudiante en su informe.</p>
<p>I: (se ríe)</p>	<p>Isabel se ríe probablemente por la sorpresa que le genera el verbo empleado por Homero.</p>
<p>608. H: Porque no aprendió en la universidad quizás lo que querí::a\ pero/</p>	<p>Homero señala la causa del resultado negativo expresado en el informe: el estudiante no logró el objetivo educativo en la universidad.</p>
<p>609. I: ¿ah sí::? (sorprendida)</p>	<p>Isabel toma el turno para reaccionar con sorpresa sobre lo dicho por Homero.</p>
<p>610. H: la manera como lo aprendió/ resultó ser una gran fortaleza porque/ {(DC) lo tuvo que aprender} quizás los tres años que estudió/ los tuvo que</p>	<p>Homero retoma el turno para dar su propia interpretación del supuesto fracaso de los estudiantes: valorar la experiencia de la práctica profesional como contexto de aprendizaje.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>aprender mejor en los tres meses que estuvo\ entonces se convirtió en una fortaleza/ ¿por qué? Porque   de no tener información/ al ahora tenerla/ y saber qué pasa en una XXX ((menciona el tipo de empresa))/ ya es una fortaleza/ es una herramienta que nadie le puede contar de cómo es\</p>	
<p>611. I:  mhm </p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>612. H: y las referencias bibliográficas/ sólo son enunciadas sin seguir el orden del manual\ esto son el primer borrador solamente\</p>	<p>Homero continúa con su exposición sobre las debilidades encontradas en el primer borrador del informe.</p>
<p>613. I:  mhm  ¿estas son las  e::  los/ digamos\ las constantes [que observas a partir de tu experiencia?]</p>	<p>Isabel asiente y hace una pregunta de comprobación.</p>
<p>614. H: [en las partes de todo el informe\] en las partes de todo el informe\ este es todo el informe prácticamente\</p>	<p>Homero continúa con su comentario y con él de cierta manera responde a la pregunta de Isabel aunque no directamente.</p>
<p>615. I: claro\ pero diríamos que que esto tú lo has observa::do/  e::  son tu::s sí\ tus impresiones</p>	<p>Isabel insiste en su pregunta.</p>
<p>616. H:  mhm </p>	<p>Homero asiente.</p>
<p>617. I: con la experiencia que tienes realizando informes de pasantías\</p>	<p>Isabel completa la pregunta con un detalle.</p>
<p>618. H:  mhm </p>	<p>Homero asiente.</p>
<p>619. I: ¿cuántos informes te pueden tocar a ti en un trimestre?  </p>	<p>Isabel hace a Homero una pregunta focalizada.</p>
<p>620. H: el año pasa- el trimestre pasado fueron {(DC) treinta} (sonriéndose)</p>	<p>Homero responde concretamente y sonríe pues sabe el efecto de su respuesta.</p>
<p>621. I: ¡treinta?</p>	<p>Isabel repite la respuesta sorprendida.</p>
<p>622. C: uy::</p>	<p>Carmelo también reacciona con asombro.</p>
<p>623. I: [muchísi::mo]</p>	<p>Isabel califica la situación con un superlativo.</p>
<p>624. C: [basta::tes] ¿para un trimestre?</p>	<p>Carmelo también la califica con un adverbio de cantidad.</p>
<p>625. I: {(P) es demasia::do} (con asombro)</p>	<p>Isabel manifiesta nuevamente su asombro mediante otro adverbio de cantidad.</p>
<p>626. C: eso es una locura (sonriéndose)</p>	<p>Carmelo califica nuevamente el hecho con una metáfora coloquializada.</p>



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
627. I: [eso es que fíjate]	Isabel intenta hacer un comentario.
628. C: [¿pero cómo lo regulan?]	Carmelo solapando su discurso con el de Isabel, hace una pregunta.
629. H: porque hay pocos profesores\ allá XXX ((menciona un lugar))\	Homero responde estableciendo la causa del hecho.
630. C:  uy:  pero treinta es mu::cho (en tono compasivo)	Carmelo nuevamente vuelve a calificar la situación.
631. H: [exacto]	Homero encabalgando su discurso confirma lo dicho por Carmelo.
632. I: {(AC) [claro claro]} porque/ aunque un informe/ no es lo mismo que una tesis\ en el sentido de que/ como bien dices tú\ es bastante [narrativa\]	Isabel encabalgando su turno con el de Homero, asiente enfáticamente por repetición y hace un comentario que incluye una reserva sobre el género informe en contraste con una tesis.
633. H: [mhm]	Homero solapando su discurso con el de Isabel asiente.
634. I: {(AC) narrativo pues}   y: bueno/ es contar/ digamos\ ¿qué ha pasado? pero fíjate to::dos los capítulos que tiene\ toda la formalidad\ ¿cuántas páginas/ por ejemplo?	Isabel sigue elaborando su comentario sobre las características del informe. Luego hace una pregunta focalizada para obtener más datos sobre este tipo de texto.
635. H: siempre es/ como dice Pedro\{(DC) ya pasa de las ochenta páginas aproximadamente}	Homero responde haciendo referencia a lo dicho por Pedro en otra sesión.
636. I:  gualo	Isabel manifiesta su asombro.
637. H: y máximo/ cien\ no hay problema\	Homero concluye su respuesta con otro dato.
638. I: claro\ pero fíjate\ que multiplicado por tre::inta {(AC) (P) no no no}	Isabel toma el turno para asentir y elaborar un comentario para definir la situación de Homero. Repite el adverbio “no” con función expresiva.
639. H: y cuando son todos a la presión de que lo entregan en la semana uno/ siempre exige la universidad que sea en la semana cero para que no haya ese problema\	Homero toma el turno para aportar un nuevo dato y reforzar la exigencia a la que él se enfrenta para cumplir su trabajo como tutor de pasantías.
640. I:  aja	Isabel asiente.
641. H: {(AC) lo vienen entregando ya en la semana cuatro} y el profesor recibe/ los últimos borradores que no son estos/ ya en la semana trece\	Homero sigue contando su experiencia. Se trata de la entrega de diversas versiones de borradores a lo largo del trimestre.
642. I: claro\ y una cosa ¿ustedes nunca se reúnen con ellos sino uno por uno/? vamos a decirlo así\ ellos van	Isabel asiente y hace otra pregunta focalizada.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
entrega::ndo los borrado::res [y ustedes]	
643. H: [el deber ser/] es reunirnos mutuamente\ {(AC) así como usted está con el profesor}	Homero responde empleando el recurso de la redundancia. La respuesta alude a una situación ideal.
644. I:  aja	Isabel asiente.
645. H: así para discutir y que las ideas [no se dispersen]	Homero completa su comentario.
646. I: [¿pero con] cada u::no?	Isabel encabalgando su discurso con el de Homero hace una pregunta focalizada para precisar aún más su respuesta.
647. H: con cada uno\ claro\	Homero responde afirmativamente de manera enfática.
648. I: [¿nunca logran reunirse todos/]	Isabel hace una pregunta de comprobación.
649. H: [no no]	Homero responde negativamente.
650. I: para darles unas directrices [generales]	Isabel completa con un nuevo dato el asunto de su pregunta.
651. H: [porque cada] alumno es otra empresa/ una empresa diferente\	Homero responde ofreciendo la causa.
652. I: {(DC) ah claro claro}	Isabel asiente enfáticamente empleando la repetición.
653. H: {(AC) sí sí sí} y cada alumno es un informe\ entonces si son varios informes/ no puedo hacerlos:: grupalmente sino individualmente\	Homero valida su propia respuesta empleando la repetición y reformulando la causa que había anunciado.
654. I: claro pero ¿y unas directrices generales? [Que se-]	Isabel asiente y mediante el conector de oposición “pero” insiste en su pregunta anterior.
655. H: [no las directrices] están allí en las nomas del manual\ pero ¿qué pasa? Como ellos vienen/ copiándose tras copiándose\ no lo hacen bien\ entonces cuando les dices/ ¡lean las normas del manual! no saben dónde queda\ y cuando no saben dónde queda/ es que se copió el informe\	Homero responde concretamente a la pregunta de Isabel. Y mediante el conector de oposición “pero” introduce nuevamente el argumento sobre plagio.
656. I: es decir\ el procedimiento que tú notas habitual en los estudiantes es/ recurrir a a a:: estudiantes/	Isabel toma el turno para reformular el planteamiento de Homero.
657. H:  mhm	Homero asiente.
658. I: que hayan presentado ya el informe/ que les pasan una copia/ y les dicen/ mira\ yo lo hice así y aprobé\	Isabel sigue reformulando lo dicho por Homero.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
659. H: sí\ él se monta en ese informe\	Homero toma el turno de palabra, asiente y sigue ofreciendo detalles sobre el caso del plagio. Emplea para ello la metáfora coloquializada “se monta”. Comparte el procedimiento que emplea para detectarlo.
660. I: [(frase ininteligible)	Isabel encabalgando su discurso con el de Homero reacciona ante la narración con asombro.
661. H: [cuando él se monta] es que va tomando ideas/ no no no borra el párrafo anterior/ y claro\ uno tiene que cambiarlo\ porque uno se da cuenta de la redacción\ el alumno redacta diferente a otro\ y cuando viene un alumno mío que sí hizo la pasantía en ese mismo lugar/ uno se da cuenta de ese tipo de párrafo\ entonces tú [te revisas]	Homero concluye su relato. Emplea el dativo de interés: “tú te revisas”
662. I: [{(P) increíble}]	Isabel mediante una exclamación para valorar el planteamiento de Homero. Con ello se acerca al modo de actuar de los estudiantes.
663. H: ah mira\ igualito\	Homero solapa su discurso con el de Isabel y valida el planteamiento de ella.
664. I: ahora/ no sé ¿qué pensarán ustedes? ¿no? pero:: a mí no me parece que el procedimiento que que que está:: llevando a cabo el alumno/ de buscar un modelo\ esté ma::l\ yo creo que haría lo mismo\ es más\ lo hemos sugerido::	Isabel toma el turno de palabra y mediante un rodeo de palabras inicia su defensa sobre el hecho de consultar modelos de texto como un procedimiento recomendable para la elaboración de un texto. De cierta manera cuestiona la posición de Homero, ya que le da una visión alternativa de lo que está ocurriendo.
665. H: [{(AC) sí sí sí}]	Homero asiente.
666. I: [en el] curso de XXX ((menciona un taller que está dictando))/ buscar modelos\ ¡claro! no estamos diciendo que/ nos vamos a copia::r\ esto pareciera que es así\ pero me parece que también es un poco esta situación desesperada/ {(AC) y el plagio casi siempre tiene esto por detrás\} una situación de/ desesperación/ de no saber cómo proceder/	Isabel continúa con su argumentación sobre el plagio. Emplea el adjetivo “desesperada” para calificar la situación y cómo núcleo de su planteamiento. Luego reformula esta idea.
667. H:  mhm	Homero asiente.
668. I: que los profesores a veces lo vemos como:: ¡ay! pero ¡qué fresco! pero ¡este sí es {(F) pasa::do!} pero que/ {(F) ¡esto es un delito! y ¡qué horror!} {(P) pero en realidad/ no estamos viendo exactamente ¿qué hay detrás de	Isabel continúa con su argumentación sobre las razones del plagio y las representaciones del profesor. Emplea diversas exclamaciones para emular la intensidad dramática con la que los profesores asumen el problema. Mediante el conector “pero” introduce el punto crítico planteando dos preguntas: falta investigar

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
ese plagio? ¿por qué el alumno termina actuando así?	las razones por las que los estudiantes cometen plagio.
669. H:  mhm  yo creo que las inseguridades\	Homero toma el turno de palabra y respondiendo las preguntas de Isabel, ofrece otro argumento para explicar el plagio.
670. I: ¡claro! ¡claro! no tiene quien quien le ayude/ vamos a decirlo así\	Isabel asiente enfáticamente con lo que valida el punto de vista de Homero para luego introducir directamente cuál es su hipótesis sobre el uso del plagio.
671. H:  mhm	Homero asiente.
672. I: exacto\ no sé qué piensan de esto\ que estoy diciendo/	Isabel solicita a los participantes que validen su propuesta.
673. H: es verdad  mhm  él llega al plagio por esa razón\ porque no leen los previos\ entonces uno le manda las normas previamente/ todos los formatos/ y no lo hacen\ entonces es que {(P) no lo leyó} entonces los tipos de letras y todas las las normas que exige el informe/ porque no son normas\ son más que todo directrices para tu seguir de la redacción del informe\ entonces no se ve su opinión propia\ como no tienen opinión propia/ ¿dónde se caen? cuando exponen\ por eso cuando exponen/ yo tengo que escucharlos previamente\ ahí es donde el jurado arremete contra el alumno/ y puede hasta ponerle baja nota o aplazarlo\	Homero asiente pero luego en su argumentación no valida lo enunciado por Isabel sino que insiste en su propia visión sobre el plagio: es una responsabilidad del estudiante porque “no leen los previos”. Con esto se contrapone al planteamiento de Isabel. Las orientaciones que deben seguir los participantes están en las normas que Homero clasifica como “directrices”. Por último, incluye un nuevo elemento de predicación: las fallas de los estudiantes en la exposición oral. En este punto se refiere a la evaluación por parte del jurado. Para describir su actuación emplea la expresión metafórica “arremeten contra”.
674. I:  mhm	Isabel asiente.
675. H: nunca me ha pasado el aplazamiento\	Homero emplea la primera persona para referirse al hecho de que nunca sus estudiantes han aplazado. De manera metafórica hace personal la actividad de evaluación a la que se someten los estudiantes.
676. I: {(P) claro claro}	Isabel asiente.
677. H: pero uno se da cuenta de eso\	Homero concluye con una frase que cierra su exposición sobre el punto que venía tratando. Emplea para ello la expresión impersonal “uno”.
678. I: (suspira) pero me parece un gran peso tanto para el alumno/ como para [el]	Isabel toma el turno de palabra y vuelve al tema anterior del desconcierto que le produce la sobrecarga de trabajo con el informe de pasantía.
679. C: [el] docente]	Carmelo solapando su discurso con el de Isabel, completa la frase.
680. I: [para] [el profesor]	Isabel encabalga su turno con el de Carmelo reformula

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
681. H: [para los dos]	lo que este ha dicho completando así también su propia frase.
682. I: [está] está la producción de un género/ que realmente es bien complejo/ que es el resultado de de/ bueno\ de prácticamente es lo más importante que se produzca\ que se va a producir\ mejor dicho\ antes de graduarse y de salir al mercado laboral	Homero solapa su intervención con la de Isabel para reformular lo que ella ha planteado.
683. H:  mhm	Isabel retoma el turno de palabra para continuar con la justificación de su propuesta.
684. I: y entonces se toma así como/ arréglenselas ustedes/ tutor/ estudiante (con tono de indignación) y/	Homero asiente.
685. H: más presión la tiene el tutor\ el alumno tiene como más laxitud\ o sea tiene más relaj- más vida relajada\ por que el alumno sabe que el tutor lo va a sacar de apuros/ y eso es también un/ eso es algo importante\	Isabel sigue argumentando y emplea la frase coloquial “arréglenselas ustedes” para describir emotivamente la situación problemática que quiere destacar.
686. I:  m:	Homero toma el turno de palabra y plantea el desequilibrio en la responsabilidad de la escritura del informe en donde es el profesor quien carga con el mayor peso. Emplea la expresión coloquial “sacar de apuros”.
687. H: y entonces ¿qué pasó? si tú tienes un alumno/ con treinta que tengo\ yo no voy a permitirme que los próximos veinte o treinta/ y arrastrar los que tengo atrás/ porque eso me va quedar para el semestre próximo\	Isabel ante la propuesta de Homero se mantiene a la expectativa.
688. I:  mhm	Homero continúa con su argumentación. Emplea en primer lugar la segunda y luego de manera explícita el “yo” para compartir su experiencia como argumento a favor de su planteamiento: Homero carga con la responsabilidad porque debe cumplir con sus propias metas profesionales.
689. C: curiosidad/ imagínate/ claro\ como docente\ ¿no?	Isabel asiente.
690. H:  mhm	Carmelo toma el turno de palabra para hacer un preámbulo con el que anuncia una consulta o sugerencia a Homero.
691. C: {(P) que cuando comienza el trabajo de pasantía   buscar/ tratar de que esos treinta muchachos estén aunque sea en una sesión con ustedes y que en ese:: al inicio de esa sesión él viera esto\	Homero asiente.
692. H: se le dice porque la Universidad/ tiene una normativa\ que la Dirección de pasantías le explica todo\ [que]	Carmelo retoma el turno para hacerle a Homero una sugerencia de gestión de la actividad de tutoría como solución a los problemas que ha venido planteando.
	Homero toma el turno para aclarar que lo sugerido por Carmelo es una actividad que se hace institucionalmente.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
693. I: [pero una] normativa ¿escrita?	Isabel interviene para hacer una pregunta de comprobación.
694. H: no\ fijate que lo previo es el encuentro de la Dirección de pasantías con el alumno\	Homero responde negativamente y da detalles de la actividad.
695. I: ah	Isabel asiente.
696. H: {(F) ahí viene la parte de las formas/ de las normas para hacer las pasantías\ cómo él se va a comportar dentro de la pasantía\} y ahí se les menciona el informe\ o sea los primero que le dicen es la Dirección de pasantías ¿qué sucede? Eso se le olvida\ se lo olvida y luego viene el proceso de los tres meses\ pasan dos meses que son los descansos de los trimestres/ y ya en/ a los tiempos de entrega que exige la Universidad es que él empieza a redactar la presión comienza cuando el tutor empieza a llamarlos::	Homero sigue ofreciendo detalles de cómo es la actividad formativa inicial que la universidad ofrece a los pasantes. Luego mediante el esquema de autopregunta y respuesta señala la causa del problema. Repite la expresión “se le olvida”. También da detalles del proceso de redacción que llevan a cabo los estudiantes. Por último, vuelve a señalar la “presión” del tutor como un elemento clave.
697. I:  m::	Isabel se muestra a la expectativa.
698. C: {(DC) y durante el proceso de estadía en la pasantía ¿no hacen ninguna parte de escritura?} Esto- esto- estoy [pensando]	Carmelo toma el turno de palabra para hacer una pregunta focalizada. Luego titubea para decir algo más.
699. H: [algunos sí\ los que son serios/ y saben su trabajo/ sí lo hacen\	Homero solapando su discurso con el de Carmelo, responde a su pregunta.
700. C: sí [porque]	Carmelo intenta continuar con su comentario.
701. H: [y uno] le dice como vas a quedar trabajando/ y uno los llama\ yo los llamo\ ¿hiciste algo? ¿qué hiciste? ¿cómo lo hiciste? Mándame algo\ porque uno los presiona\	Homero vuelve a encabalar su discurso con el de Carmelo y empleando primero la forma impersonal “uno” y luego el “yo” ejemplifica el discurso que emplea con sus estudiantes para presionarlos. En su último enunciado vuelve a usar la forma impersonal.
702. C:  m::	Carmelo se muestra a la expectativa.
703. H: ahorita yo presioné\ de doce que tengo/y cuatro ya me respondieron\ {(P) eso es positivo} por lo menos\ pero si me quedan para ene::ro/ inscriben la pasantía nuevamente\ porque yo no los puedo defender\ yo no lo puedo corregir\ en enero me tengo que irme de via::je/ tengo que hacer muchas otras cosas y no puedo ponerme a corregir\	Homero continúa contando cómo vive su experiencia de tutor sobre el seguimiento que hace de sus estudiantes, en este caso, en los momentos actuales. Expresa también las limitaciones que tiene para cumplir tal tarea.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
704. I:  mhm   mhm	Isabel asiente.
705. H: bueno\ vamos con la segunda parte acá/	Homero toma el turno de palabra para continuar con su presentación.
706. I:  mhm	Isabel asiente.
707. H: {(AC) ¿qué es lo que siempre hago que es la solución inmediata que yo propongo?} es:: ((lee una lámina de su presentación)) una vez aportadas ya las sugerencias del tutor hacia su alumno/ este envía un segundo borrador\ ((pasa a comentar)) aquí es donde tú tienes oportunidad de decirle/ corrige detalles puntuales/ o vamos a reunirnos\   me gusta más la reunión mutua\ ¿por qué? Porque el alumno omite cuando está por internet se le olvida\ {(AC) cuando le llega el archivo por internet con las modificaciones/ que uno le manda los comentarios así tal cual} no lo hace\	Homero continúa con su intervención y mediante una autopregunta anuncia el tema que tratará. Explica las fallas en el proceso de corrección del segundo borrador al usar la comunicación por vía electrónica. Nuevamente emplea términos que indican carencia de los estudiantes: “olvida”, “omite” y “no lo hace”, para describir su proceso de composición escrita.
708. I:  m::	Isabel asiente comprensivamente.
709. H: o sea no entiendo por qué no lo lee/ entonces tienes que ponerte con el alumno así como de escuelita\ vamos borra eso y cámbialo\ entonces ((lee)) el alumno envía un segundo borrador el cual si está corregido con las previas indicaciones sólo se modifican detalles\ en caso de no ser así el tutor en sesión presencial/ asiste en la corrección/ {(DC) de un modo continuo} ((pasa a comentar)) yo presiono aquí\ cuando yo me reúno con él/ ¡yo no te veo más\ chamo! ya hasta aquí/ toma le entrego el informe\ y lo entregas\ cuando yo ya le digo hasta acá/ me desentiendo del alumno y tiene que imprimir\ ((sigue leyendo)) y luego de la corrección el tutor entrega las dos impresiones\ dos juegos/ uno para el jurado\ y uno para el tutor académico\ y finalmente se dan las instrucciones para la elaboración de las diapositivas de la exposición	Homero sigue con la explicación del tópico anterior. Emplea la metáfora “como de escuelita” y emula las directrices que ofrece a sus estudiantes. Luego continúa con su presentación. Vuelve a emplear el verbo “presionar” para describir la relación con sus estudiantes en el proceso de corrección. También incluye a modo de ejemplo una frase que emula su diálogo. La expresión coloquial “chamo” (equivale a “chaval”) denota que la comunicación es cercana. Emplea el “yo” en varias oportunidades. Luego retoma la forma impersonal “el tutor” cuando lee la lámina y da detalles de cómo finaliza el proceso de escritura del informe y de su presentación.
710. I:  mhm  te iba a preguntar algo\ entonces/ resumie::ndo tenemos/ a ver\ {(DC) a un estudiante que:: bueno\ asiste a un trabajo de pasantía} que supongo que es ¿por un trimestre?	Isabel toma el turno de palabra, asiente y anuncia una pregunta. Hace un resumen del proceso a modo de preámbulo. Finaliza con una pregunta de comprobación.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
711. H: sí  mhm	Homero responde afirmativamente.
712. I: va tantas horas a la sema::na/ bueno\ le hicieron una reu- o sea\ antes de comenzar con ese trabajo/ hicieron una reunió::n/ donde le explicaban bueno que va a hacer un traba::jo y que debe hacer un info::rme y que tiene las orientaciones {(AC) en la página tal y cual} él va\ {(DC) hace su traba::jo y después escribe un primer borrador/ tú le envías correcciones/ y/ o/ te reúnes con él/}	Isabel continúa elaborando su resumen de lo reportado por Homero.
713. H:  mhm	Homero asiente.
714. I:  e::  como dices tú/ lo obligas a corregir\ te envía ya y con el segundo ya:: prácticamente::	Isabel cita a Homero en la continuación de su resumen. Emplea para ello el verbo “obligar”.
715. H: cla::ro	Homero asiente.
716. I: ya está todo corregido	Del turno 717 al 724, se dan los intercambios entre Isabel y Homero. Ella continúa reformulando el proceso de composición del informe de pasantías; y él, por su parte, valida y agrega algunos datos sobre el proceso y los resultados. Sobre estos últimos hace una valoración de las partes del informe que son más problemáticas: las conclusiones y el caso práctico. En su discurso nuevamente emplea los verbos “obligar” y “presionar” como acciones propias de la relación que él como tutor establece con los pasantes, y desde su perspectiva esto es percibido por ellos como positivo.
717. H: ya está todo listo\ [en el segundo]	
718. I: e imprime	
719. H: [en el segundo] uno ve\ no lo hizo\ ya empieza uno/ porque uno tiene el archivo de donde salió\	
720. I:  mhm	
721. H: y si no lo hace/ ven vamos a reunirnos\ ese vamos a reunirnos/ al alumno le gusta\ {(DC) porque sabe que va a hacerlo obligatoriamente\}   entonces\ vamos a reunirnos\ {(AC) y ya cuando le dices/ vamos a reunirnos/ él sabe\ {(P) el profesor me va a presionar y me va a decir que no hice esto\   y lo hace de manera positiva\ porque ya lo tiene:: puede hacerle preguntas y yo le hago preguntas a él para precisar detalles\ pero siempre los enredos están en las con- en las conclusiones y en los casos prácticos\ que son parte de investigación que más o menos aportan\ porque el capítulo uno y dos/ es:: muy:: teórico\  puede incluso {AC} (P) hasta copiar ciertas cosas de la empresa/ pero no todo\}	
722. I: {(P) claro claro}	
723. H: pero el capítulo tres que es caso práctico/ y las conclusiones/ a mí me parece que son contundentes\	
724. I: y esos informes de pasantías/ diga::mos\ más allá de un requisito para:: aproba::r ¿no? como presentar	Del turno 725 al 734, sigue un nuevo intercambio entre Isabel y Homero. Ella toma el turno para hacer una pregunta focalizada sobre la publicación de los



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>un examen/ o algo/ por decirlo así\  em::  es decir\ {(DC) ¿eso queda archiva::do e::n digamos/ para que alguien lo consulte?} o es algo así como:: algo que se presenta ese día/ y más nunca/ más nadie va a saber de aquello\</p> <p>725. H: no\ sí\ luego de que el jura::do/ 726. I:  aja  727. H: de la exposición del alumno/  empieza a corregir el fondo que a lo mejor el tutor académico no vio\ ese es otro/ es un segundo filtro\ es un [segundo árbitro\]</p> <p>728. I: [ah::] 729. H: que hace las correcciones puntuales/ de lo que a lo mejor el profesor quiera aportarle\ {(DC) porque si no se entendió con el tutor académico/ con las indicaciones del tutor académico/} {(DC) (P) el jurado aporta su propia opinión\}</p> <p>730. I:  mhm  731. H: ¡cónchale! mira\ no te entiendo esto que quisiste decir acá\ corrige\ y ¿qué hace el alumno? luego de corregir/ envía esa información al jurado/ el jurado dice un conforme/ y finalmente/ se autoriza el quemado de cede\ en el quemado de / se ponen en biblioteca/ y uno los consulta\ {(P) todos los informes de pasantías}</p> <p>732. I:  m::  {(DC) ya ya ya} 733. H: sí son para consulta y referencia\ sí</p> <p>734. I: {(DC) a::h ya ya\ consulta y referencia\ perfectamente\}</p> <p>735. H:  mhm  736. I: {(DC) está bien\  mhm }   {(AC) ¿qué más? ¿qué más?} de todas maneras/ bueno insisto\ como lo dije en la sesión pasada/ Homero\ que y y lo he he esta::do:: he estado insistiendo en eso\ me parece muy compleja/ la tarea tanto para el estudiante/ como para el profesor/</p> <p>737. H: {(P) claro [que sí]}</p> <p>738. I: [pero sobre] todo para el estudiante/  e::   ntx  el profesor porque está recargado y me parece que faltan::/ es una opinión\ {(DC) herramientas de tipo didáctico que le ayu::den a solventar en grupo diferentes e:: aspectos del trabajo} ¿no?</p>	<p>informes de pasantía. Homero responde explicando detalles de tal proceso. Isabel asiente reiteradamente. En el proceso de arbitraje intervienen varios lectores/correctores. Homero como recurso incorpora nuevamente en su texto las “voces” de estos sujetos.</p> <p>Del turno 735 al 737, Isabel asiente y repite una pregunta para organizar su propio discurso y hacer la transición a otro asunto. Luego reitera su percepción acerca de la complejidad del informe.</p> <p>Homero valida enfáticamente la propuesta de Isabel.</p> <p>Isabel encabalgando su turno con el de homero y mediante el conector de oposición “pero” insiste en que la peor parte se la lleva el estudiante. Con esto matiza lo propuesto por Homero. Luego, titubea y también comenta la situación del profesor. Mediante la frase “es una opinión” sugiere un aspecto problemático sobre los métodos empleados para enseñar el género</p>



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
aprobación que tú dices/ ¡cónchale! ya en dos años y no me han bota:::do/ [o sea consideran la labor del docente]	más detalles sobre su percepción. Emplea la segunda persona, una interjección coloquial y el verbo “botar” (suspender) en un enunciado de tipo monológico expresa su pensamiento sobre su propia situación dentro del sistema universitario.
754. I: [sí este:: Homero es novel]  H: (ríe a carcajadas)	Isabel solapando su discurso con el de Homero, se dirige a Carmelo para ofrecer un dato para que entienda lo que él está planteando.  Homero ríe probablemente para liberar la tensión que supone poner en evidencia la razón que le lleva a soportar el excesivo trabajo de las pasantías.
755. C: a::h	Carmelo asiente denotando que comprende la situación.
756. H: entonces fijate\ {(AC) al no tener una investigación todavía porque estoy tratando de publicar} eso tiene peso\	Homero toma el turno para ofrecer más detalles sobre su situación como profesor novel dentro de la USB.
757. I: {(P) claro}	Isabel asiente.
758. H: y me he dado cuenta de eso\	Homero continúa con su explicación.
759. I: {(P) claro}	Isabel asiente.
760. H: entonces no te hacen esa::/ te hacen la aclaratoria\ oye tiene un excelente nivel en el tratamiento de los alumnos/ y con ((da una palmada)) apoyo en la actividad de extensión\ pero debe publicar\ eso es como la [(palabra ininteligible)]	Homero reitera el beneficio que ha recibido de sus evaluadores por su intensivo trabajo como tutor. Luego, mediante el conector de oposición “pero” reconoce que debe cumplir con el requisito de publicar.
761. I: pero/ es curioso/ Homero\ porque tú pudieras recoger datos con esta experiencia que tienes	Isabel toma el turno de palabra y mediante el conector “pero” le sugiere a Homero un posible filón para su trabajo de investigador dentro de la USB.
762. H: [¡sí::?] (tono entre asombro y duda)	Homero reacciona desconcertado ante la propuesta de Isabel.
763. I: [y publicar]	Isabel solapando su discurso con el de Homero, continúa con su planteamiento.
764. H: eso me ha servido [muchísi::mo]	Homero interviene para hacer una valoración positiva de su actividad como tutor. Emplea para ello el superlativo “muchísimo”.
765. I: [claro]	Isabel encabalga su discurso con el de Homero y asiente.
766. H: lo que pasa es que uno tiene que sentarse/ y organizarse\ eso de la investigación es un desafío\ es algo interesante\	Homero continúa con su discurso y ofrece su visión personal sobre la labor de investigar. Reconoce como condiciones de tal tarea: “sentarse” y “organizarse”, por lo que se entiende que la concibe como una

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
767. I: claro	actividad que requiere concentración y planificación. Para valorar la investigación como actividad emplea dos palabras claves: “desafío” e “interesante”.  Isabel asiente.
768. H: {(AC) por eso es que el curso este me ha puesto::  uy  me me::}	Homero con ritmo acelerado se expresa sobre el taller. Pareciera que este le ha supuesto un desafío y que su impresión es positiva.
769. I: pero por eso\ estoy a la orden/ para esto\	Isabel empleando el conector de oposición “pero” le ofrece su ayuda.
770. H: [{(AC) sí claro claro claro}	Homero asiente enfáticamente por repetición y manteniendo el ritmo acelerado.
771. C: [esta mañana] tenía en la mano/ un artículo/	Carmelo toma el turno de palabra encabalgando su turno con el de Homero e inicia un comentario.
772. I: sí::	Isabel asiente.
773. C: que pudiera ser un modelo/ un modelo así para ti\ [¿okey?]	Del turno 773 al 783, Carmelo completa su comentario en el que ofrece ayuda a Homero quien lo valida positivamente. Luego, Carmelo y Homero en diversos intercambios negocian sobre el mismo asunto. Isabel interviene para ponerles disposición sus recursos como estudiante de doctorado.
774. H: [bueno]\ ;mándamelo!	
775. C: claro\lo que pasa es que lo tengo ahí/ creo que lo tengo [en:: papel]	
776. H: [si lo tienes en pen drive] me lo pasas por corre::o/ sí::	
777. C: no\ lo tengo en papel (sonríe)	
778. I: en papel bueno pero nos das la referencia y lo buscamos	
779. C: mhm	
780. I: yo que tengo que tengo::/ como estoy en la UB\ y tengo el proxí de la UB\ yo puedo bajar todas las revistas de allá y eso\	
781. C a::h	
782. I: {(P) te lo digo también por sí/ te interesa algo}	
783. C: {(P) sí sí perfecto}	
784. H: {(DC) y esto es algo de dedicación/ porque si lo haces así co::n rabia/ no te sale bien} por lo menos a mí me gusta/ el contacto con el alumno es frecuente/ y ya el alumno te selecciona porque sabe\ allá en XXX/ ((señala una de las sedes de la USB))	Homero retoma el turno e introduce un argumento para justificar su labor como tutor. También agrega un contraargumento. Luego ofrece un argumento de causa con el que sale favorecido en términos de su imagen profesional.
785. I: [mhm]	Isabel asiente y con ello valida la propuesta de Homero.
786. H: [los alumnos] saben los docentes que trabajan con alumnos y los que no trabajan\ ellos se buscan los docentes que trabajan\ entonces cuando (palabra	Homero solapando su discurso con el de Isabel, continúa elaborando su argumento. En este caso él valora positivamente la clasificación que el estudiante hace sobre el docente y nuevamente vuelve a

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>ininteligible) Homero/ yo tuve tre::inta (sonriendo) y yo digo ¡Dios mío/ ¿por qué tantos? {(P) y había docentes que tenían poquitos\ porque los rechazaban/ o sea\ ellos mismos rechazaban\}</p>	<p>emplearlo como refuerzo positivo de su propia imagen. Él es uno de los docentes “que trabajan” y lo constata con un dato cuantitativo: “yo tuve treinta” y el gesto de sonreírse que indica su satisfacción. Seguidamente emplea una exclamación y una pregunta. Con estas estrategias discursivas trata de compensar la autovaloración que acaba de realizar. Para finalizar vuelve al reforzar su imagen comentando la situación de los otros profesores.</p>
<p>787. I: claro</p>	<p>Isabel interviene para asentir y con ello validar lo dicho por Homero.</p>
<p>788. H: {(AC) entonces llegó la coordinadora y dijo}/ Homero/ ya no aceptes más alumnos/ {(AC) y que no firme más alumnos\ o sea la propia coordinadora me tuvo que dar un freno}</p>	<p>Homero retoma su turno y continúa aportando más datos sobre su estatus como tutor de pasantías. En este caso insiste en el refuerzo positivo al incorporar la voz de la coordinadora.</p>
<p>789. I: claro</p>	<p>Isabel asiente y valida.</p>
<p>790. H: {(F) no me aceptes más alumnos\ porque tú tienes un exceso de alumnos y eso no es académico para ti} (el tono es como de orden)</p>	<p>Homero continúa citando a la coordinadora. Esto le sirve a él para constatar la aceptación que como tutor tiene entre el colectivo de estudiantes.</p>
<p>791. I: claro</p>	<p>Isabel vuelve a asentir como en sus dos últimas intervenciones.</p>
<p>792. H: o sea\ me lo sugirió\</p>	<p>Homero retoma el turno para precisar la intención de la coordinadora mediante un comentario de reformulación.</p>
<p>793. I: {(P) claro\ no\ es demasiado}</p>	<p>Isabel toma el turno para valorar la situación de Homero. Primero valida y luego emplea el adverbio “demasiado”. De esta manera apoya la propuesta de la coordinadora.</p>
<p>794. H: pero es algo volun- más voluntario  {(DC) y por dedicación que por dinero} {(P) porque esto antes lo paga::ban\ ya no lo pagan\}</p>	<p>Homero toma el turno para aportar un nuevo dato y con ello seguir reforzando positivamente su actuación como tutor.</p>
<p>795. I: ah ¿sí::? (asombrada) [¿antes lo pagaban?]</p>	<p>Isabel toma el turno para hacer una pregunta de validación a Homero.</p>
<p>796. H: existía/ una bonificación por extensión\</p>	<p>Homero responde ofreciendo datos sobre el caso.</p>
<p>797. I: por su puesto</p>	<p>Isabel asiente enfáticamente.</p>
<p>798. H: te daban como diez bolívares por cada alumno/ y cuando tú veías/ oye sí (palabra ininteligible) por la situación como la que tenemos/ quitaron esas</p>	<p>Homero retoma el turno para ampliar la información.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
partidas y ya no se hace\	
799. I:  guau	Isabel responde manifestando asombro por la respuesta de Homero.
800. H: ahora es voluntario (ríe)	Homero insiste en reforzar positivamente su imagen y se ríe para compensar esta actuación.
801. I: guau lo que me estás diciendo/ (tono de tristeza)	Isabel reacciona con asombro y tristeza ante el planteamiento de Homero.
802. H: sí\ es voluntario\	Homero reitera su vocación de servicio.
803. I: de verdad/ me me impresiona\	Isabel mediante un comentario en el que emplea la primera persona se solidariza con Homero y con ello expresa su admiración. Esto también refuerza positivamente la imagen de Homero.
804. H: bue::no\ ¿alguna otra cosa profe?	Homero con una pregunta focalizada cierra su exposición.
805. I: gracias\ mira/ ¿qué te iba a preguntar?  este::  {(DC) se me fue la idea  m::  caramba\ me quedé}  m::	Isabel responde dando las gracias y titubea en varias oportunidades tratando de evocar una pregunta.
806. H: no se preocupe\ {(AC) espero espero espero}	Homero interviene para tranquilizar a I por la demora de su respuesta.
I: (se ríe)	Isabel se ríe para aliviar la tensión del momento en que se ha quedado en blanco.
807. C: uy (suspira) de alguna manera/ de alguna manera/ pero es para pensar\	Carmelo se autoselecciona y hace un preámbulo a un comentario.
808. H:  mhm	Homero asiente y se produce una pausa breve.
809. C: {(DC) hay que reforzar/ e::l  ese proceso de acompañamiento del estudiante en el cual/ claro\ eso necesita trabajo\   y de ahí es de donde puede salir tu publicación\	Carmelo continúa su comentario que conecta con la necesidad de Homero de desarrollar su labor como investigador, asunto tratado anteriormente en la secuencia. Hace énfasis en una reserva para completar la tarea: “eso necesita trabajo”.
810. I:  mhm	Isabel asiente.
811. C: {(DC) pero hay que hacer algo un tipo de refuerzo a lo la::rgo   es más\ que inicie desde el momento en que él comienza la pasantía claro\ es un refuerzo desde el lado lingüístico\ que le vaya ayudando a cómo tomar notas/ a qué poner atención en la pasantía  e::  para después/ cuando comience el a desarrollar su su su trabajo o su informe/} ¿tiene tres meses para eso?	Carmelo mediante el conector “pero” sugiere a Homero unas líneas de acción en su trabajo como tutor. Emplea la forma impersonal “hay que hacer”. Para finalizar hace a Homero una pregunta de comprobación.
812. H: sí claro	Homero responde afirmativamente y de manera enfática.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
813. C: ¡imagínate! tiene tres meses para hacer el informe\ pero claro\ sí comienza para comenzar sin notas ya es un problema\	Carmelo reacciona con sorpresa y plantea un punto crítico.
814. I: sin notas quieres decir ¿sin haber tomado nota?	Isabel toma el turno para hacer a Carmelo una pregunta de comprobación.
815. C: sin haber tomado [nota\]	Carmelo responde repitiendo la condición de trabajo ya referida.
816. I: [{(AC) claro claro}]	Isabel solapando su respuesta con la de Carmelo asiente enfáticamente.
817. C: claro\ porque él dice que algunos las toman/ y otros no\	Carmelo retoma el turno de palabra, continúa con su comentario mediante el conector “porque” y seguidamente cita a Homero.
818. I: {(AC)  mhm   mhm }	Isabel asiente enfáticamente.
819. C: me imagino que los que toman nota son los mejores\	Carmelo propone una hipótesis sobre cómo trabajan los estudiantes exitosos.
820. H: claro	Homero toma el turno, asiente y con ello confirma la hipótesis de Carmelo.
821. C: y los otros/	Carmelo intenta hacer un comentario.
822. H: el resto (se ríe)	Homero toma el turno, reformula la frase de Carmelo y se ríe. La risa denota sarcasmo.
823. C: y los otros van a la pasantía\	Carmelo retoma el turno para completar el enunciado de su turno anterior.
824. H: {(DC) sí::}	Homero asiente.
825. C: pero entonces/ hace falta/ claro\ ¿cómo haces tú el acompañamiento adecuado cuando tienes treinta personas?/ eso es un problema\	Carmelo mediante el conector “pero” vuelve a retomar la sugerencia que previamente ha hecho. Seguidamente hace una pregunta retórica y finaliza enunciando el punto crítico sobre las condiciones de la actividad de Homero como tutor, ya comentado en esta secuencia.
826. I: pero podría organizarse::/ diga::mos::/	Isabel toma el turno de palabra y mediante el conector “pero” introduce una sugerencia. Emplea una perífrasis verbal que indica posibilidad.
827. C:  mhm	Carmelo asiente validando lo dicho por Isabel.
828. I: en forma de lo que hablábamos el otro día de secuencia didáctica\ por ejemplo/ pensar en un blog/	Isabel completa la sugerencia recordando un asunto ya visto en el taller: una forma de trabajo didáctico, y mediante un ejemplo.
829. C:  aja  eso sí puede ser	Carmelo toma el turno para validar la propuesta de Isabel.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
830. I: que ellos tengan una cla::ve/ y puedan introducir allí:: los comentarios\ pegarlos\ ¿no?  e::  de un diario de pasantías y que tú::	Isabel continúa con los detalles de su propuesta.
831. C: [[aja:::]]	Carmelo asiente.
832. I: [claro porque] a mí me llama la atención/ lo que lo que:: dijiste de que/ bueno\ ellos se sienten obliga::dos/ ellos de mane::ra:: coactiva/ creo que dijiste algo así\ [ellos entonces/]	Isabel solapando su discurso con el de Carmelo, se dirige a Homero para confirmar la percepción que tiene ella sobre cómo es la relación entre tutor y pasante.
833. H: [sí:: cuando yo] me reúno con ellos/ yo les digo/	Homero encabalga su discurso con el de Isabel para iniciar una explicación sobre lo planteado por ella.
834. I:  aja  {(AC) como que no les queda otra\ algo así\}	Isabel asiente y reformula su hipótesis.
835. H: sí::	Homero asiente enfáticamente confirmando la hipótesis de Isabel.
836. I: pero ahí lo vi como::: que/ claro\ que son muy jovencitos y deben tener veinte y pico de años y tal/ pero me pareció como un poco:: paternal la cosa/ maternal si fuera yo/ (sonríe)  e::  y un poco infantil/ como que a los estudiantes los estuvieras persiguiendo ¡cuando ellos ya fueron a su primera experiencia de trabajo y están viniendo de esa experiencia para contarla! ¿no?	Isabel continúa elaborando su comentario y mediante el conector “pero” introduce una reserva a su planteamiento y valora el tipo de relación entre tutor y pasante. Esta valoración señala un punto crítico. Emplea como recurso expresivo la admiración.
837. H: claro	Homero asiente validando lo propuesto por Isabel.
838. I: entonces  e::  es curioso/ me llamó la atención este comportamiento\	Isabel finaliza su comentario. Mediante el adverbio “entonces” y la reformulación valora de modo personal la relación entre tutor y pasante.
839. H: sí [porque tú]	Homero asiente y mediante la segunda persona del singular inicia un comentario.
840. I: [¿y cómo se] explica?  aja	Isabel solapa su discurso con el de Homero y le hace una pregunta focalizada.
841. H: ¿por qué? porque si lo dejo para último:::/ {(P) las consecuencias las asumo yo} si el alumno no me lo entregó/	Homero inicia su respuesta con una autopregunta y luego señala la causa. Emplea la primera persona del singular para referirla.
842. I: cla::ro	Isabel asiente.
843. H: uno trata de verlo/ el alumno va a decir ¡usted no estuvo pendiente de mí! y eso puede suceder\	Homero continúa con su comentario pero en esta oportunidad empleando la tercera persona con la forma impersonal “uno”. También incorpora la voz de un estudiante en su discurso a modo de ejemplo



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>844. I: imagínate</p> <p>845. H: {(AC) sí pasa mucho porque tú recoges información de campo} cuando vas a verlos al área\ {(P) que ellos tienen un divorcio con el tutor profesional}   entonces yo tengo que sentarme con el tutor profesional y hablar ¿qué está pasando? porque hay fricciones/ de repente el alumno tiene problemas con ese tutor\  e:  uno incluso a veces le pregunta/ ¿quieres preguntarle algo a tu tutor profesional? Porque él es el responsable de ese muchacho/ yo nada más soy un enlace y el dirigente de su trabajo académico\</p> <p>846. I: una cosa ¿cómo es eso? De tutor profesional/ y tuto::r ¿y tú eres el tutor/ qué, metodológico?</p> <p>847. H:  aja </p> <p>848. I: eso  e:  bueno yo lo conocí/ gracias a que estoy en [XXX ((señala el otro taller que está dictando)]</p> <p>849. H: [ aja:: sí ]</p> <p>850. I: dictando el taller/ porque me hablan de que/ ¡no! porque eso es metodología y esto es técnico\ y yo pero digo ¿por qué separan [las cosas?]</p> <p>851. H: [no::]</p> <p>852. I: a ver  aja  es que eso [no lo entiendo]</p> <p>853. H: [no::] el tutor profesional acompaña al alumno en la empresa\ {(DC) cualquier anomalía/ cualquier problema} que tenga el alumno/ {(P) su tutor es el responsable de ese alumno\ o sea}  yo soy el responsable/ de cómo es o cómo lo direcciono hacia esa empresa\ yo soy el enlace\ y yo puedo preguntarle al tutor al profesional ¿qué está sucediendo? ¿cómo va el alumno? si rinde/ si no rinde/ hay casos que nos sentamos en</p>	<p>hipotético.</p> <p>Isabel interviene con una exclamación de asombro.</p> <p>Homero asiente y ofrece nuevos detalles de su trabajo de tutoría. Primero emplea la segunda persona del singular; posteriormente, el “yo” y luego, la forma impersonal “uno”; y por último, nuevamente la primera persona del singular. Vuelve a incorporar ejemplos del diálogo que mantiene con los pasantes.</p> <p>Isabel toma el turno para hacer una pregunta focalizada y una de comprobación a partir de lo expuesto por Homero.</p> <p>Homero asiente validando lo planteado en la segunda pregunta de Isabel.</p> <p>Isabel retoma el turno y titubea para añadir un comentario sobre la pregunta realizada.</p> <p>Homero asiente.</p> <p>Isabel retoma el turno para seguir con su comentario. Para finalizar emplea una pregunta focalizada.</p> <p>Homero solapando su discurso con el de Isabel, niega el planteamiento implícito en la pregunta de Isabel.</p> <p>Isabel insiste en solicitar respuesta a su pregunta.</p> <p>Homero responde con una explicación sobre cómo se lleva a cabo la actividad de pasantías. En su respuesta describe los roles de cada uno de los sujetos participantes. Finaliza con una anécdota personal sobre un caso de uno de sus pasantes. La valoración del trabajo de este estudiante es negativa y la manifiesta mediante una exclamación.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>privado/ el alumno es muy flojo\ o el alumno no entiende estas cosas\ hay que repetirle varias veces esto\ y me pasó un caso que una prima mía por suerte/ fue la tutora profesional de un alumno mío/ que presentó que realmente acaba de defender/ y me dijo de todo y yo dije Dios mío/ ¡qué vergüenza! (ríe)</p>	
<p>854. I: claro\ ellos están en la empresa\ ¿estos tutores profesionales son de [la empresa?]</p>	<p>Isabel asiente y hace a Homero otra pregunta de comprobación.</p>
<p>855. C: [son los que trabajan]</p>	<p>Carmelo encabalgando su discurso con el de Isabel, reformula su planteamiento.</p>
<p>856. I: [sí sí]</p>	<p>Isabel asiente enfáticamente.</p>
<p>857. H: [son los que] trabajan en la empresa\ y uno no hace labores de metodología\ {(AC) porque estas normas de metodología ya están hechas} yo digo labores de metodología/ son tesis con normas APA/ {(AC) con todas las especificaciones académicas} que exigen una metodología\ pero nosotros no somos graduados en metodología\</p>	<p>Homero responde primero retomando el planteamiento de Carmelo y luego responde concretamente a Isabel. Se refiere a los roles de cada sujeto del sistema de actividad según su área de conocimientos. Emplea la forma impersonal “uno”; luego primera persona del singular; y finalmente el “nosotros”.</p>
<p>858. I: [mhm]</p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>859. H: o sea simplemente {hacemos un informe}</p>	<p>Homero reformula su respuesta con una breve frase en la que emplea como modalizador el adverbio “simplemente”.</p>
<p>860. I: [sí claro yo estaba] haciendo referencia a otra:: pero como a esta separación de lo profesional y [lo metodológico]</p>	<p>Isabel retoma el turno de palabra para aclarar un aspecto de la pregunta que formuló en el turno anterior.</p>
<p>861. H: [sí\ uno nada más es] el enlace para llevarlo a él a hacer [ese informe\</p>	<p>Homero encabalgando su discurso con el de Isabel, asiente y repite parte de la respuesta que dio anteriormente respecto a cuál es su rol como tutor académico.</p>
<p>862. I: [mhm]</p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>863. H: pero/ tu labor es como/ {(DC) de acompañamiento del alumno} {(P) mas el tutor profesional es el que está encima de él}   </p>	<p>Homero continúa elaborando su respuesta. Mediante el conector “pero” define cuál es su rol como tutor y lo contrasta con el de tutor profesional. Para definir este último rol emplea una metáfora coloquializada: “estar encima de él”.</p>
<p>864. I: okey\   y:: de lo que hemos dicho aquí en el curso/ digamos de la:: estas</p>	<p>Isabel, luego de una pausa, asiente y le plantea a Homero una pregunta focalizada en seguida de un</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>propuestas que hemos visto de alfabetización académica en Argentina/ incluso la que hice con el profesor de Física  e:    ¿qué te parece? Y lo que te estamos sugiriendo/ se te ocurre/ no sé:: ¿hacer algo::?</p>	<p>preámbulo explicativo que hace referencia a una sesión anterior del taller.</p>
<p>865. H: sí yo vi la idea de Pedro {(DC) y me pareció pertinente hacer una plantilla que sea como interactiva} cosa de que el alumno sepa lo que va a escribir y cómo lo va a hacer/ la manera en que lo va a hacer\ porque la plantilla nuestra/ sólo dice enunciados muy básicos\ o sea {(AC) se debe redactar en letra catorce\ se debe hacer esto en letra doce/ se debe hacer esto}</p>	<p>Homero responde a la pregunta de Isabel comentando la propuesta de Pedro y valorándola positivamente. También la contrasta con las directrices (de tipo formal) propuestas oficialmente para la elaboración del informe de pasantía. Para referirlas repite la estructura “se debe” más un verbo.</p>
<p>866. I: [mhm]</p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>867. H: o sea/ es muy muy automática\ {(DC) entonces no es t::an/} como lo hizo Pedro/ me pareció excelente\ o sea yo mismo lo entendí\ yo  guau  esto es una observación buena\ o sea es una propuesta buena\ si él lo hace le va a ir muy bien</p>	<p>Homero mediante el conector de reformulación “o sea” introduce su valoración sobre la normativa oficial con la frase “muy muy automática” y la contrasta con la de Pedro quien sale favorecido. Por último, realiza una anticipación sobre los efectos de la propuesta de Pedro, pero no para sí mismo sino para el propio Pedro.</p>
<p>868. I: ¿y a ti se te ha ocurrido algo?</p>	<p>Isabel insiste en la pregunta focalizada sobre alguna propuesta original del propio Homero.</p>
<p>869. H: no [yo]</p>	<p>Homero responde negativamente.</p>
<p>870. I: [bueno] más allá de/ porque veo que que destacaste algo que me parece fundamental/ la comunicación con los estudiantes\</p>	<p>Isabel encabalga su discurso con el de Homero para comentar su respuesta. Emplea la frase “más allá de” para centrar su interés en otro asunto y retoma una idea de Homero.</p>
<p>871. H: {(P) sí}</p>	<p>Homero asiente.</p>
<p>872. I: dialoga:r bueno ya tú también Carmelo/ lo decías\ que hay que dialogar\</p>	<p>Isabel sigue con su comentario anterior en el cual también involucra a Carmelo.</p>
<p>873. H: hay que dialogar\ a mí por lo menos las grandes cosas las logro por diálogo\</p>	<p>Homero toma el turno para apoyar el planteamiento de Isabel.</p>
<p>874. I:  mhm   mhm </p>	<p>Isabel asiente enfáticamente por repetición.</p>
<p>875. H: porque al no comunicarme con el alumno encuentro fricción\ y yo/ a mí no me gusta eso\ y como les repito/ cuando a mí me busca el alumno/ {(DC) hay una relación quizás un tanto más:: profesional} o sea el alumno ya</p>	<p>Homero continúa ampliando su comentario. Emplea el conector “porque” para presentar un argumento de causa. En su discurso emplea la primera persona del singular de manera explícita. Para caracterizar la relación con sus tutorados emplea el adjetivo “profesional” y la metáfora “un papá”. Esta última</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>encuentra quizás sea como usted dice/ el alumno encuentra un papá\ quizás:: porque al alumno yo le di las clases últimas los últimos trimestres/  876. I:  mhm   877. H: {(AC) y ya el alumno se identifica con ese profesor\} entonces ¿qué sucede? Hay alumnos que no les caen ciertos profesores y los evitan\ y no quisiera que le cayera ese alumno porque ese profesor le hizo la vida imposible\ y entonces ya ellos te buscan como/ el primer recurso\ yo siempre {(AC) en este trimestre que pasó que se acaban de graduar\} fueron treinta y yo decía Dios mío/ ¿por qué tantos alumnos? o sea es como tú dices ¿por qué tantos? Por eso\ pero no podía elegir\ no tenía otra opción\ no podía decirles que no\  878. I: {(P) ya claro}   bueno\ oye Margarita/  879. C: sí\ {(AC) debo salir un momentico y vengo ya}  880. I: ay okey\ por fa/ buenísimo\ así hacemos una mini mini pausa/ hoy no traje torta (ríe) C: (ríe) 881. H: a pero podemos comprar cafecito/ 882. I: bueno\ allí en la máquina\ yo ya no voy a tomar más pero:: 883. H: sí 884. I: sí\ podríamos hacer una pausa/ y a ver sí:: ¿esto estará grabándose?  885. H: no la exposición de Pedro me pareció excelente yo quisiera más bien hacerlo así lo que pasa es que él tiene tiempo para hacer eso   </p>	<p>explica mediante otro argumento de causa.  Isabel asiente.  Homero continúa con su explicación. Emplea la autopregunta y da detalles del proceso que siguen los estudiantes para elegir a su tutor. En su respuesta emplea el verbo “caer” en dos oportunidades. Insiste en señalar específicamente la cantidad de estudiantes que recientemente fueron sus tutorados. Con esto refuerza nuevamente su imagen positiva. Para minimizar esta acción emplea una exclamación y se pregunta en dos oportunidades el porqué de tal situación, una vez que él mismo ha señalado cuál es la causa. Para finalizar, reformula en tres oportunidades mediante tres formas verbales y negativas: “no podía elegir”, “no tenía otra opción”, “no podía decirles que no”.  Isabel asiente, titubea e incluye un asunto diferente: la ausencia de Margarita.  Carmelo toma el turno para justificar que se ausentará momentáneamente.  Del turno 880 al 885, Isabel asiente y refuerza positivamente con diversas expresiones la acción de Carmelo. Este ríe para atender la acogida que le brinda Isabel. Homero e Isabel intercambian comentarios sobre cómo realizar la pausa que harán.  Homero toma el turno para nuevamente hacer referencia a la exposición de Pedro y agregar una justificación sobre su participación en el taller y su propio trabajo como tutor.</p>

### Síntesis interpretativa

El inicio de esta secuencia sucede cuando Homero sugiere a Isabel y Carmelo que desea iniciar su presentación. De esta manera él se constituye en el protagonista de la secuencia. Su discurso está mediado por la presentación de láminas de PowerPoint que ha preparado para contar su experiencia. Se trata de un grupo de diapositivas (sin

imágenes) en donde predomina el discurso expositivo. Al inicio Homero destaca un punto crítico: primero, de un modo general, menciona como motivación los “muchísimos problemas” con el informe de pasantías y, luego más concretamente, anuncia que detallará como primer punto (de los tres que enuncia) las “debilidades en el proceso de redacción de los informes”. En coherencia con esta primera aproximación en negativo a la escritura de sus estudiantes emplea los adverbios “no” (en reiteradas ocasiones) y “nunca” para construir oraciones que describen su comportamiento al redactar; y los sustantivos “carencia”, “desconocimiento”, “fallas” y “falta de” para etiquetar diversos estados. Este modo de abordar la escritura de los estudiantes fue cuestionado por Isabel en el marco de las condiciones didácticas que tanto estos como los profesores enfrentan en el ámbito académico y en coherencia con la finalidad del taller de reescribir este pensamiento. Este cuestionamiento del “no saben leer ni escribir” también es referido por Isabel en esta sesión cuando realiza la síntesis para Carmelo a la espera de que lleguen los demás participantes. En el caso de Homero el inventario es un primer paso o un diagnóstico de necesidades, ya que según lo que él ha anunciado en su presentación el tercer punto corresponde a las “soluciones inmediatas” que pone en práctica. Asimismo, al inicio de su presentación Homero incluye un elemento importante: el retrato que hace de las debilidades de sus aprendices es también el suyo: “yo también las traduzco a las mías porque también las tengo y no tengo problemas en reconocerlo”. Esta no es la primera vez que refiere con toda honestidad las limitaciones en su escritura, de manera tal que es un elemento conocido por Isabel aunque no por Carmelo. Sin duda se trata de un elemento perturbador por la contradicción que significa para un sujeto dentro de un sistema de actividad tener que llevar a cabo acciones y operaciones que en principio le resultan problemáticas. Ahora bien, la realidad es que tanto sus estudiantes como él están dentro del sistema, es decir, su localización dentro de él es legítima. De esta manera, como docente-tutor es parte de su rol evaluar a sus estudiantes, en particular, su escritura porque el objeto de su actividad es justamente orientar la producción de un género discursivo. Es destacable que en este punto de tensión tanto Isabel como Carmelo no reaccionen en modo alguno.

A partir de la revisión que hace Homero del primer borrador del informe de pasantías, podemos organizar sus hallazgos, que él denomina en varias ocasiones como “constantes”, de acuerdo con dos dimensiones: primero, como producto, es decir, los aspectos textuales, discursivos, gramaticales, léxicos, etc.; y, segundo, como proceso o los “modos de hacer” este género discursivo particular así como las habilidades que involucran. En cuanto al primero, reporta: carencia de vocabulario y estilo técnico; falta de opinión propia o la voz del pasante

como protagonista de su experiencia personal en el contexto laboral; fallas a causa de la inadecuación, ausencia y/o por repetición del contenido en casi todas las partes del informe: introducción, capítulos I, II y III, y en las referencias bibliográficas; y, por último, el estilo y contenido particulares de las recomendaciones que describe metafóricamente como la “victimización” del estudiante. En cuanto al segundo, él hace referencia a lo siguiente: manejo de las fuentes primarias y secundarias, es decir, el abuso en la utilización de páginas WEB como Wikipedia y el Rincón del vago; desconocimiento de las normas oficiales de publicación del “libro” o informe de pasantías, en especial, para elaborar las referencias bibliográficas; falta de motivación, planificación del texto y organización de las ideas; y el plagio. Como mencionamos previamente, en su gran mayoría, tanto el proceso como el producto son negativos; sin embargo, al referirse a las recomendaciones Homero señala una fortaleza. Lo llamativo en este caso es que, en principio, cuando se refiere al contenido de esta parte final del informe emplea el enunciado: “ahí se victimiza el alumno”. De este modo pareciera que cuestiona, o no acepta el hecho de cómo se siente el estudiante después de su primera experiencia laboral. Ahora bien, se trata de un elemento de tensión, ya que la localización del pasante en la posición de víctima podría estar apuntando a un aspecto inadecuado del sistema, es decir, que pone en entredicho el sentido de la actividad académica de la que Homero como profesor-tutor es en parte responsable. Según reporta Homero, el estudiante se siente una víctima: “porque no aprendió en la universidad quizás lo que querría”. Sin duda, esta visión de uno de los sujetos esenciales del sistema de actividad académico, como lo es el estudiante, comporta otro aspecto perturbador porque genera dudas sobre el cumplimiento del objeto de la actividad en la USB, esto es, la formación de profesionales capaces de afrontar su rol en la sociedad con los saberes y experiencias adquiridos a lo largo de sus carreras. En resumen, llama la atención que Homero no valore los planteamientos que hacen los estudiantes, es decir, pareciera no dar importancia al reclamo implícito que ellos hacen sobre su formación en la USB. En este apartado hallamos la propia voz del estudiante: las convenciones del género lo permiten, sin embargo no son apreciadas sino solamente a conveniencia el profesor. En este caso Homero tiene su propia perspectiva y es positiva: “lo tuvo que aprender mejor en los tres meses que estuvo” en las pasantías; y agrega: “de no tener información al ahora tenerla y saber qué pasa en una aduana ya es una fortaleza”. Asimismo, en este punto se evidencia que en cuanto a las posibilidades de aprendizaje Homero valora positivamente el hecho de que sus estudiantes se enfrenten la experiencia profesional real, distinta por su naturaleza a la académica.

Un asunto recurrente en esta secuencia es la referencia al plagio como procedimiento para elaborar el informe de pasantías. La primera referencia la hace Homero cuando señala que los estudiantes no consultan las normas establecidas por la USB en su página WEB para la redacción del informe. Es importante destacar su enunciado “ya uno sabe cómo son” para referirse a este aspecto. Se trata de una concepción previa acerca del comportamiento de sus estudiantes. Asimismo, Homero reporta cuáles son las pruebas que lo han llevado a descubrir el plagio: por un lado, las conversaciones que tiene con sus estudiantes evidencian que no han consultado la normativa; y por otro, las marcas que observa en su discurso escrito. Así él concluye que los borradores son copias de informes elaborados por otros estudiantes y que esta es una práctica común. Ahora bien, Homero no profundiza en las causas de tal práctica. Asume el hecho como un punto de partida y sobre este él actúa de acuerdo con su rol de tutor. Por su parte, Isabel propone sus puntos de vista sobre el plagio. Ella primero trata mediante diversas preguntas de entender en qué consiste exactamente el objetivo del informe a partir de los datos que Homero le ofrece sobre la actividad de práctica profesional. Posteriormente, hace una síntesis sobre todo el procedimiento y propone a Homero y Carlos dos lecturas diferentes sobre el plagio. Por un lado, sugiere que podría verse como una estrategia inicial para buscar modelos que orienten la escritura de un género determinado, incluso hace referencia a que es una de sus recomendaciones en otro taller que dicta en la USB; por otro, justifica tal acción y la califica como “desesperada”, dadas las condiciones en las que el estudiante debe producir el informe: “no tiene quien le ayude”. Ante estos planteamientos, Homero señala de una manera vaga que se debe a “las inseguridades” y concluye que la responsabilidad es del estudiante cuando más adelante dice: “eso se le olvida se le olvida”, al referirse a las orientaciones que recibe el estudiante en una reunión inicial con la Dirección de Pasantías donde se “le explica todo”. En definitiva, Homero localiza en el comportamiento del estudiante las causas de los problemas de la redacción del primer borrador. En ningún momento él hace referencia a sus propias acciones para contribuir con esta tarea de escritura. Esto último es un elemento destacable, ya que como hemos visto ha sido clave en el taller la discusión acerca de lo que significa alfabetizar en la universidad. En la penúltima sesión del taller, observamos que esto pareciera no haber tenido impacto en los modos que tiene Homero de concebir su rol como tutor. Incluso, cuando Isabel y Carmelo le sugieren la realización de alguna actividad en este sentido, él insiste en “que las directrices están allí en las normas del manual” y, más adelante vuelve a reiterar: “porque no leen los previos”. Dicho de otro modo, pareciera que para escribir el informe de pasantías Homero considerara suficiente la recepción y cumplimiento (automático) por parte del estudiante de las normas establecidas por la USB tanto a través de la normativa

escrita como de las orientaciones que de forma oral recibe en la reunión al inicio del trimestre. Su participación en la escritura del borrador consiste en diagnosticar las fallas del producto para hacer las rectificaciones necesarias para la entrega final.

Para cerrar su presentación Homero propone las “soluciones inmediatas” tras la revisión del primer borrador; así el estudiante puede o bien puede corregir el texto de acuerdo a lo señalado, o bien puede reunirse con su tutor. Es importante destacar que Homero anuncia este punto como la “segunda parte”. De esta manera obvia el punto 2 que anunciara al inicio de la sesión como “los resultados de la lectura del primer borrador”. Pareciera que se trata de un error en la planificación de la presentación, ya que el punto 1 y el 2 corresponden exactamente a lo mismo: el diagnóstico de las fallas. Volviendo a las soluciones, hay que señalar que no se trata de dos acciones distintas sino que la segunda sustituye a la primera si esta no funcionara. En todo caso, la entrevista con sus estudiantes es para Homero la opción más efectiva ya que con la primera, según sus propias palabras: “el alumno cuando está por internet se le olvida\ cuando le llega el archivo por internet con las modificaciones/ que uno le manda los comentarios así tal cual no lo hace”. Nuevamente el comportamiento del estudiante es señalado como una falla en el proceso de composición del informe. Al estar reunido con el estudiante, Homero puede controlar que este haga los cambios necesarios: “yo presiono aquí”. Ahora bien, en este punto podría pensarse que Homero no está del todo satisfecho o se siente incómodo con el tipo de trabajo que realiza por el hecho de referirse a la relación que mantiene con sus estudiantes en el momento de su reunión: es “como de escolita”. Sin embargo, esta primera impresión no se confirma en el discurso posterior de Homero referido a su actividad como tutor porque de manera explícita él manifiesta que aprecia el trabajo con los estudiantes, en particular el contacto directo que tiene con ellos, y además se siente valorado: “los alumnos saben los docentes que trabajan con los alumnos y los que no trabajan\ ellos buscan a los docentes que trabajan (...) yo tuve treinta”. Así, el modo de actuación que tienen Homero con sus estudiantes en el encuentro para la revisión del borrador aparentemente es visto de manera natural, es decir, no comporta un elemento problemático.

Otro aspecto destacable en el caso de la escritura del informe de pasantías y de Homero en su rol de tutor corresponde a los elementos del sistema de actividad: reglas, comunidad y división del trabajo. Sobre estos aspectos hay referencias en el discurso de Homero que permiten localizar elementos para el análisis de la actividad académica en la USB. En cuanto a las reglas, Homero ha dejado claro que estas están establecidas por otros agentes del sistema de actividad que se concretan a través de dos herramientas: una de tipo oral, la reunión



orientativa de la Dirección de pasantías con los estudiantes; y otra escrita, la normativa publicada en la página Web de la USB, ambas con función básicamente informativa. A través de la primera, los pasantes conocen detalles sobre la elaboración y presentación del informe, y mediante la segunda son informados de la labor que llevarán a cabo en su primera práctica de trabajo en el tramo final de sus carreras que dará como resultado el referido informe. En el caso de los estudiantes de Homero, parafraseando su discurso, sus prácticas laborales son distintas a las ingenierías (como en el caso de Pedro) porque las suyas son carreras “tecnológicas” y, por lo tanto, no “experimentales” sino son más bien “rutinarias”, aunque las reglas para la presentación del informe sean las mismas. Una palabra clave sobre las reglas que regulan su actividad académica como tutor es “presión”. Homero la emplea en repetidas oportunidades para definir el efecto que produce la normativa impuesta por el sistema en términos de cumplir un cronograma de trabajo para la entrega del informe de pasantías. Esta presión la tiene sobre todo él y también la aplica, como ya vimos, a sus estudiantes para lograr eficazmente su objetivo. Sobre la división del trabajo, menciona a los tutores, uno académico (como él) y uno profesional (quien supervisa al estudiante en la empresa), y al jurado que es la instancia que evalúa el informe y la presentación oral que hace el estudiante. Sobre estos agentes que comparten con él y los estudiantes el objeto de la actividad de las pasantías, Homero menciona algunos elementos que son problemáticos aunque logra enfrentarlos. Sobre el tutor profesional señala que en su relación con el pasante puede haber “fricciones” y es él quien hace el papel de mediador. Sobre el jurado, dice que en el momento de exponer este “arremete contra el alumno y puede hasta ponerle baja nota o aplazarlo”. En este punto Homero se identifica totalmente con el estudiante cuando señala “nunca me ha pasado el aplazamiento”. La personalización de este enunciado revela que ante la comunidad su trabajo como tutor académico podría quedar en entredicho. De esta manera, Homero asume toda la presión, incluso la del propio estudiante: “el alumno sabe que el tutor lo va a sacar de apuros”. Se pone en evidencia nuevamente que Homero actúa de acuerdo a las concepciones que él tiene de cómo son o se comportan los estudiantes.

Ahora bien, la ganancia de Homero como tutor no sólo se manifiesta en el reconocimiento de la comunidad tanto de los estudiantes como de otros profesores sino que además se trata de una manera de mantenerse formando parte del sistema de actividad usebista. Esto se evidencia después del reconocimiento que hacen Isabel y Carmelo de las condiciones desfavorables en las que Homero trabaja. En términos más concretos, Homero piensa que su trabajo como tutor es relevante para la renovación de su contrato de trabajo. Dentro del

sistema de actividad usebista, los profesores noveles deben enfrentar cada año una evaluación de sus actividades docentes, de investigación y de extensión con la finalidad de certificar que pueden o no continuar su trabajo en la institución. De nuevo se pone en evidencia el peso que tiene para un sujeto las condiciones que le impone la comunidad de la que forma parte.

Otro elemento destacable de considerar en esta secuencia son las posibilidades del diálogo constructivo. En este sentido, Isabel y Carmelo intervienen para aportar nuevas maneras de abordar la formación lingüística. Ambos comparten dentro del sistema de actividad usebista la labor de expertos en enseñanza de la lengua y son investigadores en esta área. Desde esta posición plantean a Homero algunas posibilidades de cambiar las situaciones problemáticas que él ha puesto de manifiesto. Aunque se trata de una presentación oral y de acuerdo a este género discursivo es Homero quien debe tener la mayoría de los turnos de palabra y quien debe gestionar quién puede hablar y en qué momento, a lo largo de toda la secuencia las intervenciones del público son muy frecuentes e inesperadas: Isabel y Carmelo se autoseleccionan para preguntar, comentar, asentir, exclamar... construyendo junto a Homero el diálogo a lo largo de la secuencia. En este sentido, es relevante el uso de que hacen de las preguntas tanto focalizadas como de comprobación. En numerosas ocasiones Isabel (y a veces también Carmelo) inicia sus intervenciones indagando sobre diversos detalles de la actividad de Homero para entonces sugerir nuevos modos de acción. Con esto se pone en evidencia, como en otras sesiones, que es necesario para Isabel conocer en profundidad cómo funciona la actividad del área de Homero y, en particular, en qué consiste el informe de pasantías. En otros momentos emplean circunloquios para luego sugerir cómo podría mejorar su labor como tutor. Esto no resulta extraño teniendo en cuenta que aunque es una actividad formativa y es natural que los participantes reciban directrices del experto, en este caso se trata de sujetos que tienen el mismo estatus dentro del sistema de actividad, es decir, todos son profesores-investigadores y es lógico que en el diálogo procuren salvaguardar su imagen mediante fórmulas de cortesía. En cuanto a las reacciones de Homero frente a estas intervenciones, es frecuente que primero las acepte pero que en seguida insista en sus propios argumentos, como ya vimos en el caso del plagio. Incluso en la dinámica del diálogo en diversas oportunidades Homero logra convencerlos y ellos dan muestras de identificarse con las justificaciones que él les presenta. De esta manera, Homero pareciera resistirse en una posición que no le permite obtener del taller nuevas herramientas para enfrentar los retos de mejorar su práctica profesional.

Por último, queremos comentar el papel que cumplen las emociones en esta secuencia. En diversas ocasiones los participantes del diálogo emplean estrategias discursivas de este tipo, esto es, exclamaciones, exageraciones, metáforas, risas, etc. Al analizarlas, en primer lugar, notamos que surgen casi siempre cuando se trata de un elemento problemático. Y, en segundo lugar, es recurrente que se contagie la emotividad a quienes son los interlocutores por lo que terminan también expresándose en este tono, de manera tal que lo emotivo favorece la empatía y unos pueden ponerse en la piel de los otros. Ahora bien, pareciera que el componente emotivo por sí sólo no permite los avances en la construcción del tema que interesa en el taller y en la consecución de sus objetivos, esto es, encontrar posibles y nuevos modos de enfrentar la actividad académica en aspectos de formación lingüística, en particular, sobre la competencia genérica. De hecho, en ocasiones permite que quien plantea el asunto pueda hacerlo con más precisión. También es recurrente que el aspecto emotivo desencadene en la inclusión de las voces de otros sujetos del sistema que a su vez emplean este tipo de estrategias.

## 8.2 Secuencia 6: presentación de Margarita

La secuencia 5 no fue considerada para el análisis, ya que corresponde temáticamente la explicación de Pedro quien explica en detalle por qué llegó una hora tarde a la sesión.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>959. M: tranquilo después hablamos   este::  fijate vamos a presentar u:n trabajo que fue planificado bajo la asignatura de XXX ((nombre del curso))\ y lo ((sonido fuerte)) porque de acuerdo a lo que venía hablando la profesora Isabel/ este::  me di cuenta que to::do eso yo lo había hecho lo que no lo había terminado de escribir entonces un poquito  e::  la actividad fue:: con tres fines\ ((lee una lámina)) {(AC) primero promover el emprendimiento en la XXX XXX ((menciona una de las sedes de la USB))} {(AC) luego presentar el proyecto comunidades y redes de emprendimiento e innovación/} que lo denominamos XXX ((nombre de la asociación))/ y luego/ {(AC) suscribir la declaración del emprendedor en el marco de la semana global del emprendimiento} que fue la semana pasada\ y bajo ese marco de la semana del emprendimiento/ estaba pautado como un evento de que los las personas se agruparan y presentaran una propuesta de emprendimiento a la WEB/ {(DC) para hacer que Venezuela cobrara importancia en la red internacional de emprendimiento}\} el año pasado quedamos en</p>	<p>Margarita toma el turno dirigiéndose a Pedro para tranquilizarlo e inicia su presentación con la justificación del proyecto que está llevando a cabo en su materia. Incluye la apreciación de Isabel sobre su actividad docente para reforzar positivamente su imagen en relación con lo propuesto en el taller. Mediante la presentación de láminas y comentarios ofrece datos específicos sobre el contexto de producción de un evento en su curso.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>quinto lugar y la idea es que esta año también tuviéramos esa posición\ en la XXX ((menciona una de las sedes de la USB)) primera vez que se hacía este tipo de actividad/ porque la materia incluso es nueva es reciente y es una materia electiva\</p> <p>960. I: qué hermoso proyecto::</p> <p>961. M: entonces::s la idea es tratar de:: que nuestros muchachos en vez de estarles diciendo que se {{(AC) tienen que ir fuera del país porque no hay oportunidades/} que ellos {{(AC) generen sus propias oportunidades de negocios} para que puedan ser autogestores de empleo/   y bajo este esquema/ como la materia era nueva/ y estuvimos indagando en lo que es la parte del proyecto de cooperación que no hay y recientemente la universidad entra en el proceso de la universidad emprendedora entonces como que confluyeron las tres cosas en simultáneo y quisimos casar el evento con la semana y con la actividad\ ¿por qué como proyecto comunitario? Porque la idea no es que se quede solamente en nuestras aulas sino que nuestros chicos salgan a hablar del emprendimiento desde el bachillerato o desde la comunidad\ porque saben que los muchachos en quinto año hacen un proyecto académico que tiene que como con alguna actividad que ellos puedan aprender algo y qué fabuloso fuese que esos niños pudieran trabajar con una actividad emprendedora para su beneficio futuro\  e::  contamos con dieciséis chicos en la asignatura/ a ellos se les vendió la idea de hacer esto\ entonces fue como un movimiento decirle a la universidad estamos hablando de emprendimiento\ entonces ellos iban a salir/ y ya les voy a narrar cómo fue la cuestión/ entonces coordinamos los facilitadores tenemos dieciséis estudiantes y fue una persona del Decanato de Extensión\ [cada gru-]</p> <p>962. I: [una pregunta\] es una materia ¿es una materia electiva y en qué?</p> <p>963. M: es una materia electiva para los XXX ((menciona el tipo de carrera)) en cualquiera de las especialidades\</p> <p>964. I:  a:: </p> <p>965. M: [o sea]</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra y valora positivamente lo expuesto por Margarita.</p> <p>Margarita retoma su turno y sigue dando explicaciones acerca del curso que dicta. El contenido está relacionado con diversas variables de la actividad académica y las condiciones sociales del país. Emplea dos metáforas: “vender” para referirse a la acción de motivar a los estudiantes para involucrarse en el curso; y “decir” para aludir al diálogo entre los actores sociales, docentes y estudiantes, y la institución.</p> <p>Isabel solapando su discurso con el de Margarita, la interrumpe para hacer una pregunta focalizada.</p> <p>Margarita responde concretamente.</p> <p>Isabel asiente.</p> <p>Margarita mediante el conector “o sea”, intenta decir algo.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
966. I: [yo iba a] preguntar la carrera	Isabel nuevamente encabalga su discurso para indicar que desea hacer otra pregunta.
967. M: en cualquier [carrera]	Margarita concluye la respuesta a la pregunta anterior de Isabel.
968. I: [[:a:]]	Isabel solapando su discurso con el de Margarita, asiente.
969. M: porque ellos emprenden en cualquiera de las áreas en que ellos [se desarrollan]	Margarita retoma su turno y mediante el conector de causa “porque” ofrece un nuevo dato a la respuesta.
970. I: [correcto] correcto	Isabel nuevamente encabalga su discurso con el de Margarita y valida por repetición.
971. M: ¿okey?	Margarita retoma su turno.
972. I: o sea estos dieciséis estudiantes ¿eran de [diversas carreras?]	Isabel toma el turno y hace una pregunta de comprobación.
973. M: [de diversas carreras] son de XXX/ son de XXX/ son de XXX/ y [este:] tengo un chico como de XXX ((menciona diversas carreras))	Margarita encabalga su discurso con el de Isabel y responde a su pregunta.
974. I:  mhm	Isabel asiente.
975. M: y la idea de esta acción no es nada más quedarnos con los chicos de nosotros sino que buscar las maneras de enlazar los egresados:// con nuestros chicos y que ellos les compartan también experiencias en función de emprendimiento\ ¿qué cosas han hecho nuestros egresados? ¿qué están haciendo? Para que ellos vean reflejado no lo que les dice un docente/ sino la vivencias de sus/ propios pares o compañeros\	Margarita retoma su exposición dando detalles sobre el alcance de su proyecto. Emplea preguntas para organizar su discurso.
976. I:  mhm	Isabel asiente.
977. M: entonces ¿cómo partió todo esto? Un poco la materia es una cosa que rompe el molde de tener una evaluación tradicional:// de tener una un proceso más sistematizado como el resto/ entonces esto es mucha creatividad e innovación\   la iniciativa surge a partir de un evento que hubo aquí que fue retos de emprendimiento y empleo donde {(AC) a ellos los llamaron para ofrecer pasantías y trabajos/} y entonces combinando con esta acción se propuso hacer un evento en la sede\ pequeñito para empezar a dar pasos de emprendimiento\ ((lee la lámina)) como iniciativa se le propuso al curso efectuar una tormenta de ideas ((comenta)) para determinar lo que sería el día fijado que íbamos a escoger para el próximo	Margarita continúa con su exposición. Organiza su discurso con una autopregunta y pasa a responderla con los antecedentes de la actividad que actualmente lleva a cabo. Retoma la lectura de las láminas y la complementa con comentarios que amplían el contenido. Narra con mucho detalle las acciones emprendidas por los estudiantes. Emplea para ello frecuentemente la tercera persona del plural, y en algunas ocasiones se incluye mediante la primera persona del plural. Como metáforas tenemos: “la materia es una cosa que rompe el molde” y “logramos atrapar estudiantes y profesores”.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>jueves la próxima clase que es ya la semana de emprendimiento\ ((lee)) ellos decidieron que se hiciera una actividad de divulgación\ ((comente)) los estudiantes elaboraron unos materiales que ellos iban a utilizar/ y fundamentalmente una de las cosas que más llamó la atención es que ellos salieron to::da la mañana/ con un distintivo/ hecho por ellos mismos/ con sus materiales\ entonces/ cada uno de ellos cargaba esto puesto/ soy un emprendedor\ el emprendedor lleva un bombillito que es así como que se me encendió la idea/ y la motivación era preguntar\ y empapelamos toda la universidad con mensajes de emprendimiento\ ellos los fueron pegando en sitios claves que les permitían en la universidad\ y repartieron en el cafetín y en el comedor/ invitaciones para el evento que íbamos a realizar de 12.30 a 2.30 en el aula  este::  en la 901\ en esta:: en esta convocatoria logramos atrapar/ estudiantes y profesores\ o sea en el evento compartimos con estudiantes y profesores\ luego ellos hicieron una elaboración de carteles que expusieron en el salón donde ellos estaban haciendo presentaciones de lo que es el emprendimiento y un poco:: despertar el interés de la comunidad en que se acercaran a ver lo que estábamos nosotros divulgando\ estaba buscando las fotos para mostrarles cómo habían quedado cada uno de los discursos escritos</p> <p>978. I:  mhm </p> <p>979. M: ¿verdad? Pero aún no me las han terminado de enviar\ de todas maneras apenas las tenga yo se las voy a traer o las publico con la misma exposición\ otras de las cosas que se manejó es que los querían decirles a sus compañeros lo que ellos estaban haciendo/ entonces {{(AC) de eso se trataba que ellos han venido desarrollando una idea de emprendimiento en pares/} {{(AC) y ellos querían presentar a sus compañeros cuál era la idea de emprendimiento} que ellos habían desarrollado\</p> <p>980. I:  mhm </p> <p>981. M: y cómo les había ido hasta ahora\ pero {{(AC) más allá de la idea de emprendimiento} yo también los mandé a averiguar con las instituciones y con los organismos ¿cómo se maneja el emprendimiento? porque si yo voy a emprender/ yo tengo que saber que hay un banco\ que hay un organismo que hay una</p>	<p>Isabel asiente.</p> <p>Margarita continúa su exposición con una expresión para buscar el consentimiento de los interlocutores. Luego, sigue narrando con mucho detalle la experiencia. Nuevamente los estudiantes son los protagonistas de la mayoría de las acciones.</p> <p>Isabel asiente.</p> <p>Margarita continúa con su exposición narrando. En esta oportunidad se incluye mediante el enunciado en primera persona: “yo también los mandé a averiguar”. Luego, las acciones vuelven a centrarse en los estudiantes. Emplea la metáfora “rompiendo esquemas de aula clásica” para referirse al tipo de actividad.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>alcaldía que hay una gobernación/ entonces ellos presentaron allí/ las dos cosas\ la idea de emprendimiento y la institución o el ente del estado o financiera que les correspondió visitar\ decidieron a motus propio en esa tormenta de ideas vestimos todos por igual\ que lleváramos camisa blanca y pantalón azul\ o sea un poquito para identificar que ese era el grupo de emprendimiento ese día\ y en la ambientación ellos decidieron que el salón estuviera adornado no de manera tradicional tampoco\ un poco rompiendo esquemas de aula clásica entonces ellos pusieron como tipo panel\ y fueron hablando al salón\ todo eso fue motivado por los mismos estudiantes/ por supuesto yo estaba un poco atrás pero la idea es que ellos se expresaran\ incluso hubo algo bien importante que después les voy a comentar\ que un muchacho me dijo\ {(DC) primera vez que tengo una materia/ donde no tengo que estudiar un libro/ para aprenderme algo que lo obligan\ sino porque lo quiero hacer y porque me gusta\ o sea/ primera vez que estoy haciendo lo que me gusta y de paso/ apruebo una materia\ entonces eso los llevó a ellos también un poquito a motivarse\ y bueno\ como fin del evento hicimos dos presentaciones/ una realizada por mí que es la de emprendimiento e idea de negocios para darle a conocer a los muchachos lo que se estaba haciendo/ y  este::  la licenciada de extensión también llevó una presentación\ el proyecto que se estaba presentando/ como les decía hace rato\ era de creación de comunidades y redes de emprendimiento e innovación propuestos como una alternativa para el servicio comunitario/ en la Universidad Simón Bolívar\ ¿por qué? porque ellos decía/ profesora y después de la materia ¿qué?   entonces esto queda para que ellos hagan esos grupos de trabajo/ ellos puedan reproducir/ y podamos ir a otros escenarios a llevar/ la universidad emprendedora\ en ese momento también hicimos la declaración del emprendedor que esa era el punto central de la semana del emprendimiento/ que las personas leyeran la declaración/ se suscribieran y como:: por vía WEB/ {(DC) se:: sumaran} a este movimiento emprendedor\ {(AC) entonces era una declaración} que la leímos en el salón/ y entonces ellos/ creaban su correo/ mandaban su dirección/ y yo me suscribo a la declaración\ la idea era tratar de alcanzar la mayor cantidad\ ese logo que está allí es el logo que asumió la semana del emprendimiento y entonces vemos que/ cuál es el espacio que le toca a Venezuela\</p>	<p>Incluye en dos oportunidades las voces de sus estudiantes y esto le sirve para hacer un balance positivo de la actividad realizada y con ello refuerza su propia imagen.</p> <p>Sigue narrando su experiencia hasta que en un momento la interrumpe para hacer una pregunta de comprobación al público seguida de una pausa para aclarar cualquier duda. Al no haber ninguna sigue con su exposición, en concreto, la retoma haciendo una valoración positiva mediante el enunciado: “la actividad fue absolutamente dinámica”.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>no sé si hasta ahora ¿llevo alguna pregunta?    la actividad fue absolutamente dinámica\ todos tenían cosas escritas pero cada uno tenía un objetivo\ después que se hizo toda la presentación/ era como cerrar un poquito el trabajo que se había hecho/ me pareció pertinente utilizar la técnica de los seis sombreros para que entonces cada uno de ellos/ se viera {(DC) como emprendedor} y asumiera de acuerdo al sombrero que le coloc- que le tocaba de color/ plantear cómo veían ellos el emprendimiento en las condiciones actuales del país\ y eso es el resultado que le quería mostrar profesora/ que como no tuve chance de copiarlo yo le tomé fotografías para ver los discursos que ellos tienen posterior a/ la actividad\ que creo que es lo que usted finalmente [este::] deseaba\ pero por ejemplo/ en el caso de hechos y cifras que es la parte numérica no están registradas las estadísticas propias de emprendimiento en el país\ pero sin embargo/ hay evidencias de un chico que fue a una comunidad que se llama XXX ((nombre de una organización vecinal)) en XXX ((nombre de una localidad)) donde es una ciudad completamente emprendedora/ ellos tienen allí muchísimo desarrollo de la misma comunidad\ en cuanto a lo que son emociones ellos destacan que el XXX ((nombra el gentilicio)) quiere mucho su espacio/ y lucha y cree en eso\ de por sí el retorno de la gente a XXX ((nombre de una localidad))\ ¿por qué? Porque hay esa parte de querencia y eso de creer en\ en la parte positiva y optimista pues ellos hablan un poquito de que están dadas las condiciones/ que el gobierno está empezando a hacer algunas pautas para/ promover el emprendimiento y que la banca les está dando apoyo a los emprendedores\ en el aspecto negativo que por supuesto están los muchachos que dicen que las políticas/ la insegurida::d/ [este::] los cambios económicos que se dan en el país no son como un piso favorable para desarrollar el emprendimiento pero sin embargo entonces viene el creativo y dice/ no importa\ porque saben que en momentos de crisis y nos lo dicen muchas de las teorías es donde se deben emprender mejores ideas\ y que esas ideas se mantienen a lo largo del tiempo si logran superarse en la época difícil\ la normativa le dijo a los muchachos bueno vamos a emprender pero emprender necesita aspectos legales desde el punto de vista de creación de la empresa/ desde el punto de vista de facturación que cosas tienes que hacer/ que tienes que crear tu RIF tu cuestión de seguro</p>	<p>Luego sigue con la narración y descripción de la experiencia. En una oportunidad, hace referencias a Isabel al comprometerse a completar posteriormente lo mostrado con otros materiales. También con el enunciado “que creo que es lo que usted finalmente (...) deseaba”, intenta comprobar si sus acciones en el taller cumplen con las expectativas.</p> <p>Margarita sigue su presentación explicando con mucho detalle las acciones llevadas a cabo por sus estudiantes. Luego, mediante el conector “pero” incorpora un comentario evaluativo: “lo más importante de todo/ es que el sentir y la motivación del equipo/ quedó bien plasmada en lo que fue el desarrollo de la actividad”.</p>



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>social tu facturación entonces ellos se fueron más a lo que fue la parte de conformación de la empresa y como es una empresa de alimentos/ qué normativa debes cumplir/ si es una empresa de hotelería/ qué cosas debes cumplir\ entonces cada uno se ubicó\ pero lo más importante de todo/ es que el sentir y la motivación del equipo/ quedó bien plasmada en lo que fue el desarrollo de la actividad\ parte de la exposición que se utilizó/  este:  nos llevaba a nosotros/ a bueno aquí está cómo fue la dinámica ((señalando una lámina)) se les decía a ellos que se agruparan en seis equipos/ cada uno con un color/ y esta fue la pregunta\ ((lee)) ¿cómo visualizan el emprendimiento en XXX ((nombra una localidad)) en los actuales momentos que vive el país? Las ideas se resumieron en un pliego de papel bond y se presentaron al grupo para que entonces ellos conocieran las perspectivas de cada uno/ y este fue el género discursivo que yo utilicé/ dentro de lo que era el trabajo\ un poquito hablando de lo que era el emprendimiento creativo/ cuál era las características del emprendedor/ qué era el proyecto que se estaba presentando/ sus objetivos\ y la idea de emprendedor\ y esto les quiero mostrar fundamentalmente las cosas que lograron los muchachos\ yo monté el PowerPoint mío y les dije a ellos que cada uno me enviara dos láminas\ de su idea y de la visita que habían hecho\ como ellos querían presentar su producto\ entonces fijense\ un poquito lo que fue el trabajo/ las características del emprendedor/ ((va mostrando láminas)) aquí se presenta el proyecto XXX ((nombre específico))/ el nombre está casi que:: atado un poquito/ se quería XXX ((nombre intentado)) pero no se daba entonces como XXX ((nombre específico))  este  yo sí creo que se puede hacer\   y entonces miren\ ((muestra una lámina)) esto es una de los emprendimientos que presentó un chico\ una pareja\ ellos hablan de crear una clínica del mar\ ellos muestran su proyecto/ ellos hablan de lo que van a hacer y ellos visitaron/ aquí dice cuál es la idea cuál es la posible ubicación/ ¿por qué ellos dicen que esto es importante? Porque a pesar de que ellos dicen que es un proyecto grande  este  es necesario en la zona/ para la gente\ en cuanto a qué\ generar empleo/ generar bienestar en salud y preventivo\ porque un poquito si tú trabajas la parte de salud/ más como:: anticipada/ generas población sana\ ellos decían que aunque el proyecto era grande la idea es presentar el proyecto para ganar socios\ o sea presentarla</p>	

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>para que entonces se sumen médicos/ se sumen masajistas/ se sumen la parte de las personas que son los que tienen la parte de la infraestructura y todo esto\  e::  ellos estuvieron e::n la lámina dos se saltó\ ellos fueron a visitar/ los del mar/ ellos fueron a la gobernación del estado\</p> <p>982. I:  mhm </p> <p>983. M: XXX 984. I: XXX 985. M: XXX 986. I: XXX 987. M: XXX 988. I: XXX 989. M: XXX 990. I: XXX 991. M: XXX 992. I: XXX 993. M: XXX</p> <p>994. I: {(P) claro\ excelente\ gracias}</p> <p>995. M: ese era:: fue el compartir del trabajo que se hizo del</p> <p>996. I: {(P) gracias}</p> <p>997. M: ¿alguna pregunta? 998. I: bueno yo tengo una\ 999. M: vale</p> <p>1000. I:  e::   ntx  veo oye que es bastante intensiva ¿no? la actividad de este:: curso ¿no? de:: emprendimiento\ los estudiantes tienen muchas actividades que cumplir ¿no? parecieran todas bastaste:: motivadoras y los resultados lo lo:: constatan ¿no? ahora bien/ este último género que mencionaste informe:: ¿cómo era?</p> <p>1001. M: ellos hacen la idea de negocio la propuesta de negocio\ de negocio\ de negocio\</p> <p>1002. I:  aja  la idea la propuesta ese género discursivo ¿en qué consiste? porque yo veo aquí/ es cierto\ que hay distintas activida::des/  em::  y la idea/ por supuesto que está el género ¿no?</p> <p>1003. M:  aja </p> <p>1004. I: está el cartel/ está la diapositiva que forma</p>	<p>Isabel asiente.</p> <p>Del turno 983 al 993, Margarita continúa con su exposición. En estos turnos, como en los precedentes, se trata de la narración y descripción en detalle de cada uno de los proyectos de sus estudiantes. Isabel hace un comentario y una pregunta de comprobación. Margarita responde dando detalles sobre el caso que está exponiendo. Se ha omitido el texto por razones de confidencialidad.</p> <p>Isabel asiente y hace una valoración positiva de la intervención de Margarita mediante el adverbio “excelente” y le agradece su participación.</p> <p>Margarita toma el turno para comentar una foto de su presentación.</p> <p>Isabel agradece nuevamente la intervención de Margarita.</p> <p>Del turno 998 al 1000, Margarita se dirige a los interlocutores con una pregunta para cerrar su exposición. Isabel toma el turno y responde, y Margarita asiente.</p> <p>Isabel titubea y hace un comentario a modo de preámbulo. Luego, mediante el conector “ahora bien” introduce una pregunta focalizada.</p> <p>Margarita responde brevemente.</p> <p>Isabel asiente y hace otra pregunta focalizada de manera que Margarita amplíe la respuesta a su pregunta anterior. Para finalizar hace un comentario para precisar por qué ha hecho la pregunta.</p> <p>Margarita asiente, validando el comentario de Isabel.</p> <p>Isabel continúa haciendo el comentario para</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
parte de un texto:: más más global que es tu presentación/	contextualizar su pregunta. Isabel hace un repaso de los géneros discursivos que Margarita ha empleado en su actividad.
1005. M:  mhm	Margarita asiente.
1006. I: que los incorpora a ellos/ me parece estupenda esa idea/ porque  m::  tienen que hacer un esfuerzo para estar coherentes con lo que tú les has demandado\ pero este este [esta idea]	Isabel sigue sobre el mismo punto de su turno anterior e introduce una valoración positiva del trabajo de Margarita. Luego titubea.
1007. M: [{{(AC) la idea de negocio}}	Margarita completa la frase de Isabel.
1008. I: de la propuesta de negocio ¿en qué consiste? Es decir/ ¿cómo es? si pudieras describirla::	Isabel repite la respuesta de Margarita y le hace una pregunta focalizada. Emplea la reformulación.
1009. M: la primera cosa que ellos hacen es la:: como su portada o presentación {{(AC) como más o menos que vieron ustedes que yo les presenté cada plan}\ lo otro que es que ellos titulan su idea de negocio/ como lo fui presentando\ que la posa::da/ que la broma del plan\ luego tienen un resumen ejecutivo de la idea de negocio\ en ese resumen ejecutivo/ ellos presentan el nombre/ el objetivo general/ de la idea de negocio\ los  em::  los chicos que la promueven/ las personas que están participando en el idea de negocio\ y  este::  hacen una identificación de cuál es el mercado objetivo al cual va dirigido ese proyecto\ luego en el cuerpo del resumen/	Margarita responde dando detalles del contenido y superestructura del género discursivo propuesta de negocio. Se refiere a los estudiantes mediante el uso del pronombre ellos y el sustantivo “los chicos”.
1010. I:  mhm	Isabel asiente.
1011. M: ellos presentan un dossier del currículum de los estudiantes\ entonces ellos ahí yo empiezo a trabajar un poquito la parte profesional con ellos/ porque yo les voy enseñando a ellos cómo hacer un resumen curricular/ que los permita proyectar como profesionales que van a ser a futuro\ después empiezan con lo que es la estructura del plan de negocios\ la estructura del plan de negocios empieza por la descripción detallada del producto o servicio que ellos van a prestar\ allí se incluye el estudio de merca::do/ la audiencia a la cual va dirigida/ las características del producto\ la plaza o el sitio donde se van a comercializar/ o se va a presentar\ la ubicación física/ cuáles son las competencias que ellos tienen en esa área/ cuáles son los niveles de precio con los que van a competir/ pero lo más importante es cómo se va a diferenciar su idea de negocio de lo que ya está\	Margarita continúa con su descripción detallada de cada parte del texto y agrega cómo interviene ella en el proceso de elaboración de las propuestas de negocio. Para finalizar mediante el conector de oposición “pero” señala el aspecto más relevante: el objeto de la actividad del emprendedor.
1012. I: claro\ eso sí	Isabel toma el turno para de manera enfática validar lo que Margarita ha dicho.
1013. M: ellos le buscan un elemento determinante\	Margarita continúa con su explicación sobre el

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>después viene lo que es la parte técnico-operativa/ entonces en ese sitio técnico-operativo ellos escriben cómo van a producir ese bien o servicio\ si necesitan equipos maquinarias/ por lo menos las chicas de las sonrisas/ los colchones/ el carro de las cotufas/ el carro de los perro calientes/ las muchachas la vestimenta que van a requerir/ y describen específicamente en qué va a consistir cada uno de los procesos que ellos van a desarrollar\ la idea es que si eso se materializa eso se pueda convertir a costos\ en esa misma parte ellos presentan la estructura organizativa\ cómo se van a conformar ellos y cuál va a ser la primera plantilla de personas que van a requerir para poder poner en marcha la propuesta de negocio\</p>	<p>género y emplea ejemplos para ilustrar. También emplea las preguntas para enumerar el contenido de cada parte de la propuesta.</p>
<p>1014. I:  mhm </p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>1015. M: también ellos hacen un pequeño análisis de donde pudiera ser la localización\ hay muchos que dicen/ por lo menos los del vehículo/ que no necesitan un garaje/ porque ellos van a trabajar con un vehículo\ solamente van a necesitar donde guardar el vehículo pero ellos van a ir al sitio donde sean demandados\ una vez que ya terminan todo lo que es el estudio técnico-operativo/ viene la parte de un poquito de cuantificación\ cuánto aspiras tú vender/ cuántos costos están involucrados en función de lo que tú piensas hacer\ entonces la chica del yogurt por lo menos\ yo voy a comprar la leche los aditivos para/ los aditivos no\ esos son los  ntx  son unas bacterias con las que ella corta la leche para llegar al yogurt/ las frutas/ las azúcares/ los envases/ entonces todo eso lleva un costo asociado\ cuánto va a ser tu costo de esto que va a ser tu mano de obra tu luz tu espacio/ todo eso para hacer un pequeño cuadrito y ubicarlos a ellos como principiantes de cuánto cuesta producir algo\</p>	<p>Margarita sigue describiendo la propuesta de negocio. Vuelve a emplear ejemplos de los casos de sus estudiantes así como las preguntas para enumerar elementos. Las formas verbales son usadas siguiendo este orden: la tercera persona del plural, la segunda del singular y la primera del singular; por último, vuelve a emplear en su discurso las dos primeras.</p>
<p>1016. I: ya\</p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>1017. M: para que entonces ellos puedan determinar el precio que se está vendiendo en el mercado/ cuánto me costará a mí producirlo/ cuánto aspiro yo tener como margen de ganancia/ a cómo lo voy a vender\ y yo veo si mi margen está competitivo con lo que diga el mercado\ eso también me permite  este::  descifrar cuánto aspiro ganar/ porque si tú vas a pedir un crédito/ tú necesitas tener o demostrar/ que vas a tener solvencia económica\ con la cual puedas pagar\ o el inversionista vea que el producto/ o el proyecto/ le va a generar alguna rentabilidad o algún retorno de lo que él va a invertir en el proyecto\ similar a lo que pueda estar en la banca o un poquito más allá</p>	<p>Margarita sigue con su explicación detallada de qué es una propuesta de negocio. En este caso hace las preguntas en primera persona del singular de manera explícita y luego emplea la segunda del singular para añadir un argumento de causa. En seguida usa la tercera persona del singular. Por último, clasifica los tipos de emprendimiento.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>de eso\ si son ideas de emprendimiento/ porque eso sí no lo dije\ no todo emprendimiento tiene que ser comercial\ es otra de las cosas que también destaqué\ hay emprendimiento social/</p>	
<p>1018. I: claro</p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>1019. M: y en el emprendimiento social/ no se busca el lucro sino solamente satisfacer la necesidades de una comunidad\ entonces por ejemplo\ en el caso de las chicas que va a trabajar con niños que tienen necesidades/ si ellas van a ir a una institución donde trabajan con esos niños/ ellas no va a poder cobrar\ porque eso sería como parte de la responsabilidad social que ellos tienen que asumir porque {(AC) yo también les enseñé que ellos tienen que ser socialmente responsables/} y cuidar el ambiente\ que son principios fundamentales que tenemos en el área de emprendimiento\ entonces en esos en ese último análisis que ellos hacen/ tienen que contemplar una porción de lo que la idea de negocio pretende destinar para/ servicio social o para la seguridad social\ ellos presentan ese resumen en un máximo de dieciocho páginas\ ¿por qué? Porque eso ya está adecuado también profesora/ a que ya las instituciones bancarias/</p>	<p>Margarita define el emprendimiento con fines sociales y ofrece un ejemplo de un caso de las estudiantes. Para referirse a las estudiantes hace uso de la etiqueta “las chicas”. Para finalizar emplea nuevamente la tercera persona del plural; la autopregunta y la respuesta correspondiente.</p>
<p>1020. I:  mhm </p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>1021. M: y los entes financieros tienen una plantilla de cómo presentar la idea de negocio\</p>	<p>Margarita completa el tópico referido a las exigencias del sector bancario respecto a la propuesta de negocio.</p>
<p>1022. I:  a:  pero qué interesante</p>	<p>Isabel toma el turno para introducir una valoración positiva acerca de lo que Margarita está planteando. Emplea para ello la exclamación y el adverbio “interesante”.</p>
<p>1023. M: entonces yo [los llevo a ellos]</p>	<p>Margarita retoma el turno de palabra y mediante el conector “entonces” que indica consecuencia señala la relación que tiene con sus estudiantes en el proceso de enseñanza.</p>
<p>1024. I: [esto nos permite hablar de] la conexión entre sistemas de actividad de los que habíamos habla::do/ claro\</p>	<p>Isabel solapa su discurso con el de Margarita y mediante una frase que también indica consecuencia hace una conclusión sobre lo expuesto por Margarita en términos de los objetivos del taller.</p>
<p>1025. M:  aja  entonces ellos presentan eso\ yo los pongo a ver mira cómo lo pide el Banco Mercantil/ cómo lo pide el banco no sé qué/ cómo lo pide INATUR/ cómo lo pide CONSECOMERCIO/ cómo lo pide cada uno de ellos y tratamos de construir un documento que pueda ser metido en to::dos estos elementos para que ellos puedan conseguir el dinero</p>	<p>Margarita asiente validando lo dicho por Isabel. Emplea de manera explícita el yo y la repetición de una estructura oracional en segunda persona del singular para ejemplificar las orientaciones que ofrece a sus estudiantes para elaborar un modelo de propuesta de negocio.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
1026. I: claro\	Isabel asiente.
1027. M: el financiamiento\	Margarita completa su enunciado anterior.
1028. I: mira te iba a/ bueno perdonen el acaparamiento\ (se ríe a carcajadas) ya me conocen\  M (se ríe)	Isabel interviene para anunciar algo. En seguida se disculpa con los interlocutores y autovalora su excesiva participación. La risa le sirve para generar empatía con el público.
1029. I:  este::  no te iba:: iba a comentarles a todos como habíamos dicho con Homero y también con Pedro la semana pasada\  este  que:: es impresionante la cantidad de actividades   de de vamos a decir de  m:: de pequeñas actividades de operaciones de:: sí\ de actividades para lograr un género como este que tú estás planteando/ que la propuesta de negocio\  1030. M: {(P) la propuesta de negocio}	Isabel titubea y primero se dirige a Margarita y luego rectifica e incluye a los demás interlocutores, concretamente a Homero y Pedro. Su comentario es una reflexión a partir de lo expuesto por los tres participantes del taller y con él establece una relación de semejanza. Emplea los conceptos propios de la teoría de la actividad para hacer esta reflexión.
1031. I: lo mismo en el caso del informe de pasantía\ y estábamos viendo lo complicado que es para el estudiante poder  ntx   em::  llevarlo a cabo poder realizarlo en tan poco tiempo/ que es un trimestre\  1032. M:  mhm	Margarita toma el turno y repite la última frase dicha por Isabel.
1033. I: ¿no?	Isabel sigue su comentario reflexivo. Titubea y vuelve a insistir en la idea central de su turno anterior. En este caso menciona el género discursivo empleado por Homero y Pedro.
1034. M: sí	Margarita asiente.
1035. I: y con tan pocas herramientas porque hemos partido de la idea de que/ en general se piensa que en la universidad pues los estudiantes ingresan a ella sabiendo leer y escribir	Isabel pide aprobación.
1036. M: sí	Margarita asiente.
1037. I: {(AC) vamos a decirlo así} entonces es muy complejo tanto para el estudiante como para el profesor\ veíamos como Homero se encarga de treinta pasantes	Isabel continúa con su reflexión. La hace en primera persona del plural y retoma un tema abordado en la primera sesión.
1038. M: sí	Margarita asiente validando lo dicho por Isabel.
1039. I: ¡imagínate tú! ¿cómo lo ves en este caso? en doce semanas/ ¿cómo logras tú? O sea/ que ellos escriban este proyecto que sea/ aceptable o sí aceptable\ vamos a decirlo así\ por un banco por un banco por una institución/ ¿cómo lo logras?	Isabel continúa con su reflexión e incorpora un punto crítico. Para ilustrarlo emplea el caso de Homero.
1040. M: fíjense que una de las metas con las arranca- con las que inicié el curso/ fue tratar de ir por	Margarita asiente.
	Isabel emplea una exclamación de tipo coloquial para expresar su asombro ante el ejemplo planteado. Este es el preámbulo para hacer a Margarita dos preguntas focalizadas.
	Margarita responde.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
avances\	
1041. I: avances	Isabel repite parte de la respuesta.
1042. M: sí	Margarita asiente.
1043. I:  aja	Isabel asiente.
1044. M: entonces ellos en semana cuatro me presentan un primer avance que es la idea con la descripción\ en semana seis y siete/ ya me están entregando o sea yo les corrijo y les devuelvo /	Margarita continúa con su respuesta ofreciendo detalles sobre las acciones realizadas en su curso.
1045. I:  mhm	Isabel asiente.
1046. M: entonces ellos sobre eso vuelven otra vez a generar un papel de trabajo/ y me lo vuelven a contestar \ yo siempre les pido que las correcciones vayan anexadas atrás\	Margarita sigue con la explicación del proceso que llevan a cabo sus estudiantes al escribir el género avance.
1047. I: ¡qué maravilla!	Isabel toma el turno para mediante una exclamación valorar positivamente lo que Margarita está reportando.
1048. M: para poder saber	Margarita completa su enunciado anterior.
1049. I:  mhm	Isabel asiente.
1050. M: qué fue lo que yo les pedí	Margarita concluye su enunciado anterior.
1051. I: ¡claro!	Isabel valida y valora positivamente mediante una exclamación lo dicho por Margarita.
1052. M: qué es lo que ellos me están dando/ y no/ {(AC) a veces dependiendo también dependiendo del estado emocional/ uno corrige cosas que quizás anteriormente [no las corrigió]}	Margarita continúa con su comentario. Agrega una reflexión sobre su propio quehacer como profesora. Se trata del reconocimiento de una debilidad como correctora.
1053. I: [¡así es!]	Isabel solapando su discurso con el de Margarita, mediante una exclamación vuelve a validar y valorar positivamente lo que ella ha dicho.
1054. M: {(AC) y al estudiante a veces no les gusta mucho esto/} entonces [yo les pido que respalden\]	Margarita sigue con su comentario reflexivo. Emplea la forma impersonal “estudiante”.
1055. I: [ah siempre sí claro]	Isabel solapando su discurso con el de Margarita, mediante tres formas distintas valida enfáticamente lo dicho por Margarita.
1056. M: {(DC) y  este:  la idea es que ellos en semana once/ o en semana diez/} {(AC) o por lo menos ahora fijese que en semana diez ya ellos estaban presentado casi todos} su idea de proyecto\ de manera que yo pueda corregirlo revisarlo y darle retroalimentación\ y ellos en semana once hacen ya una presentación ya formal al resto de sus	Margarita titubea y continúa exponiendo. En este caso se refiere a la situación que está viviendo en su curso de acuerdo con el cronograma académico uesebista, específicamente, detalla las acciones de sus estudiantes (tanto individual como colectivamente) y de ella misma.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>compañeros\ un poco para que se nutran porque como hay diversidad de proyectos/ cada uno ataca cosas que son diferentes\ entonces esto le permite a los dieciséis participantes llevarse un radio de información más amplio/ ah yo no consideré esto en mi proyecto pero sí está bueno\ lo voy a incorporar\ entonces ellos se van dando cuenta qué cosas pueden asumir y qué cosas deben quitar/ también de acuerdo a la perspectiva de análisis del grupo\</p>	
<p>1057. I: y ¿luego tienen una evaluación final de cien?</p>	<p>Isabel toma el turno para hacer una pregunta de comprobación.</p>
<p>1058. M: sí\ cada una de esas facetas tiene su evaluación\ a cada una de ellas yo les pongo por ejemplo en el primera parte yo les doy a ellos un cinco por ciento\</p>	<p>Margarita responde asintiendo y luego dando detalles.</p>
<p>1059. I:  aja </p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>1060. M: pero un cinco por ciento recuperativo\ es decir\</p>	<p>Margarita mediante el conector pero introduce una reserva sobre la evaluación.</p>
<p>1061. I:  aja </p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>1062. M: si tú sales bajo/ y corriges\ recuperas\ y vuelves a tener tu nota\ un poco para ganarlos a ellos a que se incentiven a escribir de nuevo\ porque [no es fácil/]</p>	<p>Margarita ofrece detalles sobre su reserva.</p>
<p>1063. I: [claro]</p>	<p>Isabel solapando su discurso con el de Margarita asiente validando lo dicho por ella.</p>
<p>1064. M: lo que usted dice\ no es nada más esto\ detrás de esto hay una lectura de documentos previa\ porque yo tengo que trabajar con ellos la primera fase es motivacional\</p>	<p>Margarita subenuncia lo planteado por Isabel en otro turno. Se refiere a ella con el tratamiento “usted”. También emplea de manera explícita el “yo” y el “ellos” para referirse a los estudiantes.</p>
<p>1065. I:  aja </p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>1066. M: decirles/ si se puede\ si hay posibilidades\ sí\ entonces muchos empiezan/ no no pero que/ (con tono de derrota) pero después ahora ellos hablan en otra postura\ anímicamente ya se les siente otra posición\ es más tengo un chico que es de la:: del que me llevó Fabricio Ojeda\ él es mu::y introvertido\ pero súper súper/ {(P) profesora a mí no me gusta hacer nada fuera del salón\ yo arreglo todo lo que sea aquí dentro/ pero no me mande para afuera\} (imitando el tono de súplica del estudiante) y mira/ cuando él hizo su presentación/ {(P) yo me di cuenta que él había logrado} ya ese paso y él fue capaz de trascender porque de paso le tocó presentar los sombreros blancos\ él fue el interlocutor de su grupo\ entonces/ porque ellos necesitan/ {(P) vender su idea} y para venderla/ yo</p>	<p>Margarita sigue con su exposición. Emplea la reformulación para hacer énfasis en su planteamiento. También usa la citación de las voces de sus estudiantes. Esto le sirve para ejemplificar los resultados obtenidos mediante la metodología que ella aplica en su curso. Con ello su imagen sale favorecida. Nuevamente emplea el “yo” de manera explícita para referir las acciones emprendidas.</p>



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
también les doy a ellos una herramienta de cómo hacer presentaciones efectivas/ en PowerPoint y en el discurso\ entonces es la suma de [muchas cosas]	
1067. I: [¡claro!]	Isabel encabalga su discurso con el de Margarita para mediante una exclamación validar positivamente su actuación.
1068. M: entre otras cosas porque yo estoy formando a un chico que tenga cualidades de emprendimiento\	Margarita aporta una reflexión sobre el objeto de su labor como docente. Emplea el “yo” y la etiqueta “chico” para referirse a sus estudiantes.
1069. I: qué impresionante	Isabel mediante el adverbio “impresionante” y una exclamación valora positivamente con lo planteado por Margarita. Con ello refuerza nuevamente la imagen de Margarita.
1070. M: porque el objetivo fundamental es/	Margarita con el conector de causa “porque” agrega una reflexión sobre su actividad docente.
1071. I: ¡aja!	Isabel asiente con expectativa.
1072. M: que estos muchachos salgan ganados [para eso]	Margarita concluye su enunciado anterior.
1073. I: [claro\] [que tengan herramientas]	Isabel encabalgando su discurso con el de Margarita, asiente y reformula lo dicho por ella.
1074. M: [estas son]	Margarita también en encabalgamiento intenta continuar su discurso.
1075. I: [buenísimo]	Isabel valida lo dicho por Margarita mediante una forma del superlativo.
1076. M: [estas son] cosas para yo evaluar y poderles dar una ponderación/ pero realmente mi principal objetivo es la persona\ no es el producto\   ¿sí?   ¿otra pregunta?	Margarita solapando su discurso con el de Isabel concluye su reflexión. Emplea el “yo” de manera explícita. Mediante el conector “pero” y el adverbio “ciertamente” cierra su comentario con una sentencia. Después de una pausa, se dirige a sus interlocutores para consultar más dudas.
1077. H: un desafío grande y bonito\	Homero toma el turno y hace una valoración positiva de lo expuesto por Margarita.
1078. M: sí	Margarita asiente.
1079. H: porque es algo que te da resultados\ si lo haces bien y con ese amor que sabemos que lo tienes vas a retro- recibir lo mismo\	Homero toma el turno y mediante el conector de causa plantea una reflexión. El comentario resulta en el reforzamiento positivo de la imagen de Margarita y se basa en un contenido de tipo emotivo: “amor”. En él Homero emplea la primera persona del plural en el verbo “saber” que pareciera indicar que conoce el desempeño de Margarita.
1080. M: ellos aplaudieron mucho que eso se llevara	Margarita toma el turno de palabra y agrega un

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
a proyectos comunitarios/ porque iban a sentir que iban a poder seguir haciendo lo que les gusta\	comentario sobre uno de los resultados de la actividad que ella y sus estudiantes llevaron a cabo. Usa una metáfora coloquializada: “aplaudieron”. Para finalizar mediante el conector de causa “porque” amplía la idea.
1081. H: {(P) claro}	Homero asiente validando lo dicho por Margarita.
1082. M: {(P) porque es hacer lo que me gusta\ esto es pasión\ profesora\	Margarita usando un conector que indica causalidad justifica con una sentencia su actuación como docente. Emplea como palabra clave el sustantivo “pasión”.
1083. I: claro claro\	Isabel empleando la repetición, asiente.
1084. M: definitivamente\ si no hay pasión/ no haces nada\	Margarita sigue comentando la sentencia de su turno anterior. Inicia el enunciado con el adverbio “definitivamente” y mediante una frase con el “si” condicional define en negativo una condición del docente comprometido.
1085. H: y tú ser un agente motivador pero no:: al cien o doscientos por ciento	Homero interviene para agregar un comentario que va en el mismo sentido de lo propuesto por Margarita. Emplea para ello la exageración en “al cien o doscientos por ciento”.
1086. M: sí\ al doscientos por ciento\	Margarita asiente y repite la última frase de Homero, validando así su intervención.
1087. P: Margarita\ una pregunta\  este  en la parte ya técnica de la propuesta de negocio  este  porque/ la la impresión que me dio es que la motivación está\ tú los ayudas/ fluye/ o sea tú les haces el caminito ¿no? pero ya en la propuesta de negocios en la parte más técnica/  este  qué es lo que más te costo:: plasmarles a ellos dentro de su cabeza para que la pudieran ellos llevar a una propuesta escrita\	Pedro se autoselecciona para intervenir. Como preámbulo, llama a Margarita por su nombre, enuncia la acción de preguntar y titubea. También hace una valoración positiva de la actividad expuesta por Margarita. Para ello emplea una metáfora: “tú les haces el camino”. Luego, mediante el conector “pero” hace una pregunta focalizada. Emplea en ella la expresión metafórica “plasmarles a ellos dentro de sus cabezas” para referirse a los aprendizajes.
1088. M: okey\ lo primero es que no existe una receta única\ es lo más difícil\ cada negocio tiene una característica particular\ entonces los tuve que llevar a ver diferentes propuestas de negocio\ a leer diferentes propuestas de negocio para que ellos se vieran ubicados en ese sitio\ hay muchos libros que ya grandiosamente por internet/ que se pueden bajar que son propuestas de negocio para jóvenes\ y los llevan con dinámicas y con actividades\ entonces yo no uso el recurso propiamente dicho\ yo no lo diseño\ yo me valgo de lo que ya está en la WEB\ reutilizo lo que hay en la WEB\ entonces/ {(DC) de esa manera/ todo lo que es la parte dura/ yo se la dejo a que ellos la hagan por ensayo y error\ experiencia propia\}	Margarita asiente y responde. Emplea la expresión metafórica “receta única” y la reformulación en su exposición. Hace una mención especial de los recursos en línea que usa como ayudas. Para valorarlos emplea el adverbio “grandiosamente”. Hace énfasis y para ello la reformulación para señalar una reserva: “yo no lo diseñó”.
1089. P: y hay algo que/ no\ o sea\ o la pregunta más	Pedro retoma el turno de palabra, titubea y reformula

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
bien es/ eso quiere decir que no hay una fórmula de/ una propuesta de negocio contiene todo el [tiempo]	su pregunta.
1090. M: [no]	Margarita solapando su discurso con el de Pedro, responde negativamente.
1091. P: esto esto esto y de repente se le agrega otra cosa/ se mueve:./	Pedro titubea y sigue reformulando su planteamiento anterior.
1092. M: depende del negocio\	Margarita responde brevemente.
1093. P: ¿hay algo/ no\ hay algo que aparezca fijo/ siempre?	Pedro reformula su pregunta.
1094. M: hay/ sugerencias\ [hay plan del negocio/]	Margarita responde.
1095. P: [¿o cuáles son] las partes fundamentales que tú crees que no faltan nunca?	Pedro sigue concretando su pregunta.
1096. M: normalmente lo que ellos tienen que saber/ fundamentalmente/ es qué es lo que van a hacer	Margarita responde.
1097. P:  aja	Pedro asiente.
1098. M: ¿cuál es la característica del producto? ¿cómo lo voy a hacer? ¿dónde lo voy a poner? Porque eso los lleva a ellos a centrarse en todo\ cuando ellos dicen cuál es el producto que voy a hacer ya ellos están pensando para quién es:.	Margarita continúa aportando datos a su respuesta. Para ello emplea una enumeración de preguntas que revelan el contenido de una idea de negocio.
1099. P: okey	Pedro asiente.
1100. M: ¿okey? cuando ellos ven de dónde voy a sacar/ ya ellos están pensando en el proveedor/ en el precio/ en esto\ ¿cómo lo voy a vender? Pienso ya en la competencia/ en el mercado/ entonces cuando ellos definen/ que es lo más difícil\ el producto o el servicio/ ya todas las otras cosas están como alrededor\ el plan de negocio tiene unas estructuras previsibles\ la banca te dice/ de acuerdo al tipo de negocio/ tienes que presentar esto\ Concurso Idea/ para lo que ellos hacen aquí/ así se va a presentar nuestro plan de negocio/ entonces cada institución/ dentro de alguno de sus parámetros modela el plan de negocio\ pero casi todos los elementos son comunes\ o sea\ generalmente hay un proceso de lo que es el mercado/ pero no te dicen que lo presentes todo de igual manera\ el Concurso Idea es mucho más creativo\ no te dice/ ponte camisa de fuerza y describe el producto de la a a la zeta\ te dice/ de acuerdo a lo que tú tienes/ cuál es la diferenciación de tu producto/ cuál crees tú que va a ser tu audiencia/ te va llevando por otros caminos para alcanzar eso\ porque ellos lo que quieren es que el	Margarita sigue con su discurso. Emplea la ejemplificación para hacer referencia a los diversos sistemas de actividad vinculados al negocio. Mediante el conector “pero” incluye una reserva. Vuelve a utilizar las preguntas para enumerar los elementos, así como también la sentencia que incluye las metáforas “molde” y “receta”.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>estudiante/  ntx  o el participante del Concurso Idea/ lo haga de manera abierta y creativa\ ¿Qué los lleve yo a ellos a ver muchos planes de negocio? En Venezuela Competitiva\ que ahí tienen las claves para el éxito\ en de lo que es  e::   ntx  de lo que es el emprendimiento en Venezuela\ {(DC) pero esto es algo/} muy abierto\ y por eso te decía que es muchísimo de creatividad y de innovación\ porque precisamente los grandes emprendedores/ {(P) han surgido/ quizás de romper algunas reglas}   {(P) y de hacer cosas que nadie se había atrevido a hacer\} entonces cuando tú te atreves a hacer cosas/ que no están dentro de un molde/ no puedes tener una receta\</p>	
<p>1101. H: así te equivoques\</p>	<p>Homero se autoselecciona y completa la frase final de Margarita con un argumento.</p>
<p>1102. M: así te equivoques\</p>	<p>Margarita repite la frase de Homero.</p>
<p>1103. P: oye y una pregunta que se me ocurre tal vez un poco/ negra\</p>	<p>Pedro retoma el turno de palabra para anunciar mediante un preámbulo y valoración que quiere hacer otra pregunta.</p>
<p>1104. M: cruel</p>	<p>Margarita reformula la etiqueta con la que Pedro ha denominado el tipo de pregunta que hará.</p>
<p>1105. P: sí</p>	<p>Pedro asiente.</p>
<p>M (se ríe)</p>	<p>Margarita se ríe para liberar la tensión que supone la expectativa ante una pregunta difícil.</p>
<p>1106. P:  este  ¿tú crees haber identificado alguna:: {(DC) dificultad} dentro de las propuestas de negocios ¿según la idiosincrasia del venezolano?   o sea\ es decir\ por ejemplo\ yo llevo todo a:: lo mío ¿no? entonces  este::  una de las cosas importantes que yo doy en una de mis materias es  este  es lo de la ventana de oportunidad de negocio\ porque a veces un negocio es oportuno ya/ pero de aquí a que tú lo empieces lo arranques lo empieces a producir empieces a comercializar/ ya cuando empezaste a comercializar/ ya la ventana de oportunidad pasó y ya el producto nadie lo quiere\ bueno pero eso es un ejemplo/ [yo lo que quisiera ver]</p>	<p>Pedro titubea y formula una pregunta focalizada. Luego, emplea dos conectores de reformulación y uno de ejemplificación para justificar con argumentos su intervención. Emplea en tres oportunidades el “yo” de manera explícita.</p>
<p>1107. M: [lo primero que yo] me conseguí con los estudiantes fue/ profesora\ pero con todos los problemas económicos que tenemos en XXX ((menciona una localidad))/ ¿usted cree que vale la pena que nosotros hagamos algo? ¿de dónde vamos a sacar plata? Entonces yo les pongo a ellos de ejemplo {(P) cuando ustedes quieren hacer la fiesta los viernes/ de dónde sacan la plata}</p>	<p>Margarita solapando su discurso con el de Pedro, responde a la inquietud de este narrando su propia experiencia. Emplea explícitamente el “yo” y cita para ilustrar el diálogo que ella tiene con sus estudiantes.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>H: (se ríe)</p>	<p>Homero se ríe por empatía con la narración de Margarita.</p>
<p>1108. M: y sale\ la parrilla sale\ la cerveza sale\ todo\   entonces con esa misma pasión y con ese mismo empeño que tú haces la fiesta/ logras conseguir los recursos\ no esperes a conseguir los recursos para montar la fábrica de (palabra ininteligible)\ yo les pongo a ellos el ejemplo de los bolsos que son:: unos morrales/ que hace la gente de:: ay</p>	<p>Margarita retoma el turno para concluir la anécdota. En su argumentación vuelve a emplear el sustantivo “pasión” como palabra clave. También cita un ejemplo que suele usar con sus estudiantes.</p>
<p>1109. I: ¿Acadia?</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra y ofrece a Margarita un dato que trata de evocar.</p>
<p>1110. M: no\ es otra es otra firma\ que la hacen unos muchachos que fueron de la Universidad Católica\  e::  alpinismo:: yo ahorita te di- me viene a la mente\ ellos tuvieron su idea de negocio\ {(P) ellos agarraron una máquina de coser/} buscaron cuál era la distinción\ nosotros queremos hacer lo mejores morrales del mercado\ para montañismo y alpinismo\ para ese tipo de segmento\ y empezaron a hacer su bolso\ y empezaron a buscar al cliente clave\ mira te tengo este bolso en el cual tú vas a poder montar todas tus cosas/ y no se te va a dañar\ y ese cliente le compró y le recomendó al siguiente\ y empezaron a vender de esa manera\ porque es más fácil y es una de las cosas que les digo yo a los estudiantes\ cuando tú vas a pedir crédito tú tienes que demostrar una experiencia en el área\ comprobable para que te puedan dar crédito\ entonces yo les digo a ellos/ ¡comiencen en su casa!\ la chica del yogurt/ ya tú comenzaste en tu casa\ entonces ahora empieza a ver cómo vas a hacer para llevarlo a otros estadios\ {(AC) a lo mejor vas a llegar a la panadería que tienes al frente/ eso es una relación comercial/ yo te lo traigo/ tú me pagas semanalmente/ } y así vamos trabajando\ empieza en pequeñas escalas pensando en grande\   pero empieza\ {(AC) porque cuando tú tienes una cartera de clientes/} y ya tienes demostrado que tú crees en tu producto/ porque si tú no crees en él/ más nadie te lo va a vender\ {(AC) o sea porque tú eres el vendedor fundamental\} entonces/ si tú crees/ tú eres capaz de\   luego vas a ir a la banca y tú le dices a la banca comunitaria/ {(DC) ya yo vendo cien yogures al día\} y la banca comunitaria/ ¿cuánto necesita usted para esos cien yogures? Usted está en capacidad de pagar hasta tanto/ chévere\ aquí está el primer préstamo\ te dan para que tú puedas iniciar tu materia prima y ese tipo de cosas\ generalmente es para comprar insumos\ pagaste oportunamente/ tienes derecho al doble de crédito\ y así sucesivamente te van llevando al microempresario a que crezca {(DC) de manera</p>	<p>Margarita responde negativamente y continúa con la explicación detallada del ejemplo. En su discurso emplea el “yo” y el “ellos” para referirse a sus estudiantes así como la fórmula “la chica del yogurt”. También se vale de la sentencia y de la incorporación de la cita de los sujetos involucrados, como en otras oportunidades. Por último, señala un punto crítico: la idiosincrasia del venezolano como obstáculo para la labor de emprendimiento.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>progresiva\} sí hay elementos en contra\ la familia es el principal elemento\ no:: chico\ qué vas a estar perdiendo tiempo en eso\ anda y busca tu trabajo en la empresita que ahí tú tienes el quince y último\   porque nosotros estamos acostumbrados a ser empleados\ entonces cuando un muchacho en la familia quiere emprender/ [la familia es el primer]</p>	
<p>1111. P: [a mí me gusta más\] yo para nada quisiera meterme en un rollo de esos\  M: (ríe)</p>	<p>Pedro solapa su discurso con el de Margarita para definir su punto de vista sobre el punto crítico que ella está señalando. Su posición se contrapone a lo que Margarita está defendiendo.</p>
<p>1112. I: de negocios\ 1113. P: de negocios\  I: (ríe)</p>	<p>Isabel toma el turno para completar el enunciado de Pedro. Pedro repite la frase de Isabel y con ello la valida.  Isabel ríe también para liberar la tensión que genera el que vaya a contracorriente.</p>
<p>1114. M: entonces esas son parte de las cosas\ pero ¿sabes qué es malo? que nuestros muchachos se nos vayan del país buscando ofertas de empleo\ más que se disgrega la familia/ se pierde el patrimonio que hemos consolidado/ como país\ y aparte de eso perdemos el potencial\ {(P) porque yo sí creo en Venezuela\}\ </p>	<p>Margarita retoma el turno de palabra para continuar con su comentario. Mediante el conector “pero” se dirige en segunda persona del singular (probablemente a Pedro) y propone un nuevo punto crítico. Sobre este punto enuncia las consecuencias. Nuevamente para el cierre de su intervención emplea una sentencia.</p>
<p>1115. I: {(P) está bien}   una última cosa/ con respecto a la escritura en particular\ en las propuestas de negocios y estas revisiones que te haces/ que haces/ perdón\ ¿con qué te encuentras? o sea\ ¿con qué te encuentras/ en general? ¿te parece que este aspecto motivaciona::l/ de:: todo lo que nos has contado/ que realmente es maravilloso\ es muy motivante/  e::  ¿los ayuda?  e::  y saber que tienen que hacer una presentación pública/ que van a::/ pregunto\ {(DC) ¿esto sería un insumo? ¿los ayuda? Porque es mi hipótesis\ a a:: escribir de una manera:: digamos/ más cuidada:: o:: a tomar en cuenta sus correcciones/ o ¿observas fallas/ fallas importantes?</p>	<p>Isabel valida lo dicho por Margarita y después de una pausa enuncia una nueva pregunta focalizada. Complementa su pregunta con un enunciado con el que valora positivamente lo expuesto por Margarita en su exposición. Luego, reformula su pregunta de un modo más específico.</p>
<p>1116. M: bueno\  e::  ellos están trabajando ahorita en pareja\ 1117. I:  mhm </p>	<p>Margarita titubea e inicia su respuesta.  Isabel asiente.</p>
<p>1118. M: generalmente hay uno que asume el rol de investigador y el otro que asume el rol de escritor que es lo que yo he detectado de los grupos cuando yo me siento a discutir con ellos\ ¿verdad?</p>	<p>Margarita continúa con su comentario. Emplea la forma impersonal “hay” y en dos oportunidades el “yo”.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
1119. I:  mhm	Isabel asiente.
1120. M: al principio eran ideas de dos líneas\ o sea no había construcciones de párrafos\ siempre\ era dos líneas/ todas separadas/ un poco  este::  lo que yo fui agarrando/ pero yo se los acepté así porque yo les decía a ellos/ ustedes escriban ahorita lo que se les ocurra\ plásmenlo\ para entonces yo poder darles el direccionamiento de cómo van a empezar a construir\ hicieron un segundo papel de trabajo también de manera empírica\ plasmaron\ entonces con las correcciones/ miren traten de construir los párrafos un poquito más extensos/ traten de buscar la conectividad de los párrafos/ el discurso ustedes lo van a ir llevando/ y demostrarle a la persona lo que ustedes quieren que compre\ después de que ellos hicieron esos dos ensayos/ entonces yo dije/ a bueno ahora aquí están/ estas son {(DC) las pautas\} o sea yo quise hacer primero/ {(DC) ensayos sin normas}	Margarita continúa comentando su experiencia sobre el proceso de escritura llevado a cabo por sus estudiantes. Se refiere a aspectos específicos de la escritura. Emplea reiteradamente el “yo” de manera explícita.
1121. I: vale	Isabel asiente.
1122. M: para ver un poco qué obtenía yo como producto\ sin embargo todavía yo tengo deficiencias\ te voy a decir que del grupo tengo cuatro que están allí porque tengo que tienen que terminar la materia\ y bueno simple y llanamente es un requisito\	Margarita continúa con su comentario. Emplea el conector de oposición “sin embargo” para incluir una reserva. Usa el “yo” para referirse a las “deficiencias” de un pequeño grupo de sus estudiantes.
1123. I:  mhm	Isabel asiente.
1124. M: pero de resto/ los demás/ sí han estado tratando de buscar porque/ ellos incluso/ me traje un grupo a Sartenejas\ para que vieran el evento aquí\ que movilizarlos a ellos de sus actividades no era sencillo\ y lo otro es/ {(P) ¿cómo hago profesora para seguir avanzando? ¿cómo sigo yo avanzando para que esto lo pueda llevar a algo? Entonces ya cuando tú tienes esa motivación/ tú escribes con placer\	Margarita mediante el conector de oposición “pero” destaca los logros de la mayoría de sus estudiantes. Vuelve a usar la forma verbal en primera persona: “me traje” para referirse a ellos. Cita de manera hipotética lo dicho por un estudiante y con ello ejemplifica sus avances. Para finalizar mediante el conector de consecuencia “entonces” plantea una conclusión.
1125. I:  mhm   mhm	Isabel asiente enfáticamente.
1126. M: o sea no escribes/ por cubrir\   ahí entonces es un poquito/ escribo/ porque es para mí\ con el placer de que esto me va a representar a mí/ algo a futuro\ ese es el cambio que ellos han logrado {(AC) en lo que es la parte de la escritura\} que no es lo mismo cuando doy formulación y evaluación de proyectos\ porque formulación y evaluación de proyectos/ es una materia\ que ellos tienen que cubrir y punto\ el proyecto se hizo/ bueno porque se hizo\ {(AC) me lo prestó alguien me lo copió/ no sé qué\} aquí {(DC es mi proyecto}	Margarita continúa y empleando el conector de reformulación “o sea” para reiterar su planteamiento. Luego, establece el contraste con otro de sus cursos. En él no observa las mismas condiciones, es decir, el objeto y las reglas que regulan la actividad son otros y los resultados son distintos y no favorecen el aprendizaje con sentido.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
1127. I: ¿esa es otra materia que tú dictas?	Isabel toma el turno para hacerle a Margarita una pregunta de comprobación.
1128. M: esa es una materia que ellos ven como materia::	Margarita responde.
1129. I:  a::	Isabel asiente.
1130. M: tradicional en su en su:: formación [de]	Margarita completa su enunciado. Con él establece una clasificación sobre la materia que dicta. Emplea para ello el adjetivo “tradicional”.
1131. H: [en su] pensum de estudios	Homero solapando su discurso con el de Margarita completa la frase de Margarita respecto a la clasificación del curso que ella dicta.
1132. M: en su pensum de estudios	Margarita repite lo dicho por Homero y lo valida.
1133. H:  mhm	Homero asiente.
1134. M: entonces ellos hacen un poquito esa comparación\ profesora pero eso fue lo que vimos en formulación de proyectos\ sí\ {(P) a::  es que ahora es que entiendo por qué es que lo tengo que aplicar\} entonces empiezan a::  a::  descubro que eso sirve para esto\ y eso así un poquito	Margarita retoma su comentario y mediante el conector “entonces” refiere una conclusión que reitera el contraste entre los dos cursos que dicta. Apoya esta idea como en otras oportunidades citando a sus propios estudiantes. Emplea en dos oportunidades la locución adverbial con diminutivo: “un poquito”.
1135. I: bueno\ ya para cerrar/ al principio comenzamos con Homero y Carlos esto\ que:: sucede mucho en nuestros cursos/ y lo decía por Lenguaje\ que al enseñar un determinado género discursivo/ los estudiantes tienen en la cabeza lo que hablábamos de los objetivos y sus metas/ subir el índice/ aprobar la materia/ pasarla bien/ aprender/ mejorar/ claro\ por supuesto\ esto también\ mejorar en las competencias escritas\ pero esta conexión/ vamos a decir/ social\ en el sentido de que esto lo aprendo y me sirve para::/ ¿no? esto tal vez no queda claro\ y hablábamos con Carlos justamente que es importante dialogar esto\ ¿no?	Isabel toma el turno de palabra y mediante la expresión “ya para cerrar” refiere lo discutido al inicio de la sesión. Con ello establece la relación entre lo que han dicho Homero y Carmelo con lo que Margarita está proponiendo, y con los contenidos vistos en el taller. A la vez el comentario de Isabel remite a uno de los objetivos de la actividad formativa: el diálogo constructivo y reflexivo. Su intervención es una especie de síntesis que refuerza lo que se está logrando que los participantes aprendan en el taller.
1136. M: sí	Margarita asiente.
1137. I: lo que decías tú el otro día de los informes\ es decir\ {(DC) saber que estos informes van a estar almacenados/ que van a poder ser consultados/ que van a tener algún impacto ¿no? en la comunidad académica} es decir\ el sentido último/ vamos a decir/ es este/ y si lo entendiéramos un poco más/ lo discutiéramos un poco más/ como haces tú con ellos ¿no? de que bueno esto puede ser una posibilidad para sostener a tu familia/ para desarrollarte profesionalmente/ oye da mucho más::s  em::	Isabel continúa su comentario. En este caso cita a Pedro. Con ello hace valer el aporte de cada participante al diálogo. Seguidamente, hace referencia a lo que Margarita acaba de comentar y hace una reflexión sobre el objeto de su actividad en el sistema académico. Titubea y su discurso es interrumpido.



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
1138. M: sí\ como [más pertine-]	Margarita toma el turno para completar la frase de Isabel aunque también su discurso queda incompleto.
1139. I: [más sentido/] más ilusión/ vamos a decirlo así\ {(DP) como dicen los españoles}\ más ilusión/ más ganas/ sí\ más sentido\ a bueno para hacer las cosas/ no sé\	Isabel solapando su voz con la de Margarita, completa la frase de su turno anterior y retoma su comentario. En esta oportunidad reformula de varias maneras lo que quiere decir.
1140. M: claro\ le pones como un poquito de sentimiento a la cosa porque sabes que es para ti\	Margarita asiente y con ello valida lo dicho por Isabel. También hace un comentario para reformular su idea y vuelve a emplear la locución adverbial “un poquito”.
1141. I: eso	Isabel valida lo dicho por Margarita.
1142. M: no para el profesor\	Margarita completa su enunciado anterior.
1143. I: exactamente\	Isabel valida lo dicho por Margarita.
1144. M: exactamente	Margarita repite lo dicho por Isabel.
1145. I: bueno yo les daría un aplauso a todos	Isabel retoma el turno y con una solicitud de aplauso refuerza positivamente la participación de todos.
1146. H: claro  (todos aplauden)	Homero valida la propuesta de Isabel.
1147. I: a todos por su participación/ la semana que viene/ bueno voy a escribirles el recuento y alguna orientación\  em::  una cosa\ ustedes ¿están aplicando esto? Es decir\ lo están::  ntx  ¿hay alguna sesión en la que ustedes se vayan a reunir con sus estudiantes/ para hacer alguna actividad puntual que hayan diseñado a partir de este taller/ o no?	Isabel toma el turno, repite la frase de su turno anterior. Luego, se compromete a escribirles, titubea y hace una pregunta focalizada.
1148. H:  mhm  yo con los de pasantías/ sí\ porque tuve alumnos en semana ocho y le enseñé lo que tenía que hacer y mejoró\	Homero asiente y responde con detalles.
1149. I:  aja  ¿Pedro?	Isabel asiente y solicita a Pedro su respuesta.
1150. P: sí\ bueno\ ya hablé con cinco muchachos\ dos que terminaron hace tiempo\ una que acaba de terminar\ y dos que van a terminar después/	Pedro asiente y da detalles de su actividad.
1151. I:  mhm	Isabel asiente.
1152. P: y para que tengamos la entrevista contigo y hablemos de las actividades que yo diseñé::	Pedro continúa dando detalles.
1153. I: o::key\ estupendo\ ¿y Margarita/ este curso ya se terminó? el que estás dando	Isabel asiente enfáticamente y valora positivamente su respuesta. Luego, se dirige a Margarita y le hace una pregunta de comprobación.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
1154. M: no\ me queda todavía tre- dos semanas\	Margarita responde con detalles.
1155. I:  aja  ¿y qué hay en esas dos semanas? O sea digamos/	Isabel asiente y hace una pregunta focalizada.
1156. M:  e::	Margarita titubea.
1157. I: algo de lo que hemos visto en el taller/ no sé/ que te pudiera dar una ide::a para incorpora::r o algo así/	Isabel toma el turno de palabra para hacerle una sugerencia.
1158. M: sí\ {(P) lo que estoy buscando es el tiempo}\ (riéndose)	Margarita la acepta y luego se justifica. Ríe para aliviar la tensión que significa hasta cierto punto el compromiso que le propone Isabel.
1159. I:  aja  pero ¿qué tienes para estas dos semanas? Porque yo sé que hay una planificación previa\ y si no se puede hacer/ pues no se hace\	Isabel asiente y mediante el conector de oposición “pero” le repite la pregunta de su turno anterior. Usa el conector “porque” para incluir una justificación como contraargumento a una posible respuesta negativa de Margarita. Con esto resta presión al compromiso de que conteste a su pregunta inicial sobre la aplicación en la práctica de lo aprendido en el taller.
1160. M: esta semana vamos a trabajar con todo lo que son los aspectos legales/	Margarita responde concretamente a la pregunta de Isabel.
1161. I:  aja	Isabel asiente.
1162. M: que tienen que ver con la conformación de su idea de negocio/ y:: vamos a trabajar un poquito:: con lo que tiene que ver también con los tipos de negocio que ellos pueden emprender/ vamos a hablar de {(AC) cooperativas/ franquicias/ todo}	Margarita continúa con su respuesta dando más detalles.
1163. I: ya queda como una parte más teórica/ más de base legal/	Isabel toma el turno para comentar la respuesta de Margarita.
1164. M:  aja  la próxima semana/ sí\ en la semana doce/ tenemos que presentarlos ya\ definitivamente cada uno va a presentar su:: idea de negocio\	Margarita asiente y con ello valida el comentario de Isabel. Luego ofrece nuevos detalles que complementan la respuesta a la pregunta de Isabel.
1165. I:  m::  okey	Isabel titubea y asiente.
1166. M: ya completamente estructurada y escrita	Margarita sigue comentando.
1167. I: claro claro\	Isabel asiente enfáticamente validando lo dicho por Margarita.
1168. M: entonces	Margarita intenta seguir su comentario.
1169. I: es que tu curso estaba ya bastante/ obviamente/ pautado	Isabel toma el turno para ofrecer una justificación con argumento de causa a la respuesta de Margarita.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
1170. M: sí:: acuérdate que cuando yo comencé/	Margarita asiente y empleando el tratamiento de “tú” con Isabel inicia una justificación.
1171. I:  mhm   mhm	Isabel asiente enfáticamente.
1172. M: lo estaba desarrollando y quería llevar como que la parte/ pero por lo menos en lo que es el producto escrito/	Margarita continúa con su comentario.
1173. I: tal vez la aplicación de alguna pauta::	Isabel toma el turno para hacerle a Margarita una propuesta de trabajo.
1174. M:  mhm	Margarita asiente.
1175. I: que te pueda sugerir y tú puedas adapta::r/ no sé\	Isabel da detalles sobre la propuesta.
1176. M: yo te puedo yo te puedo dar como son las cosas que yo les pido a ellos entonces para que tú las revises	Margarita toma el turno para concretar cómo puede Isabel ayudarla.
1177. I: yo te puedo dar un feedback	Isabel reformula la propuesta de Margarita y emplea para ello el “yo” de manera explícita.
1178. M: correcto\ las correcciones del producto final y entonces tú lo revisas si está bien presentado desde el punto de vista que por lo menos a mí me pasó con alguien en el curso/ profesora\ es que usted cree que las palabras que está usando son las que nosotros entendemos	Margarita valida lo dicho por Isabel y da detalles de cómo podrían trabajar. Luego, cita a uno de sus estudiantes para plantear un caso a modo de ejemplo.
1179. I:  aja	Isabel asiente.
1180. M: en la materia\ entonces le dije/ no el problema no es lo que yo creo\ el problema es que yo comencé la primera clase diciéndole a ustedes que había que construir un glosario de términos técnicos\ que lleva la materia	Margarita continúa dando detalles del caso. Se cita a sí misma en el diálogo con el estudiante.
1181. I:  mhm	Isabel asiente.
1182. M: y les mandé a que los buscaran en el diccionario/ y mandé/ y lo discutimos en tres clases\ el problema fue que no lo asumimos como parte de nuestro vocabulario/ y cuando les hice la evaluación escrita/ o sea/ yo les hablaba de un término técnico/ y ellos no supieron darme respuesta\	Margarita continúa con la narración del caso. Este plantea un punto crítico de su trabajo como docente.
1183. I: claro\ porque eso lo tenían como una laguna ¿no?	Isabel asiente y ofrece un argumento de causa para explicar la situación. Emplea la metáfora “laguna”.
1184. M: no sí\ eso simple y llanamente estuvo allí y [simplemente]	Margarita asiente y reformula la causa expuesta por Isabel.
1185. I: [como aislado\]	Isabel solapando su discurso con el de Margarita

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
1186. M: eso fue algo que me dio ella/ un trabajo que nos puso a hacer y nada\ [aún y todo]	completa la frase.  Margarita sigue con la explicación. En este caso cita a un estudiante. En la cita el narrador emplea “ella” para referirse a Margarita.
1187. I: [lo que decíamos] no establecemos las relaciones::s/ porque estamos una clase una tarea ya\ {(AC) una clase una tarea una cosa\ una materia\ una materia más\}	Isabel solapa su discurso con el de Margarita y hace una reflexión sobre la situación que Margarita está refiriendo. En esta reflexión cita un argumento que ya ha sido referido en el taller.
1188. M: y una cosa que yo no he conseguido en el curso/ [profesora\]	Margarita toma el turno para incluir un nuevo aspecto. En esta oportunidad el tratamiento con Isabel es mediante el apelativo “profesora”.
1189. I: [como fragmentado] como no\ [fragmentado]	Isabel encabalga su turno con el de Margarita y sigue con la reformulación de su argumentación anterior.
1190. M: [yo tengo estudiantes] ya a nivel avanzado\ se supone que tengo estudiantes que están casi entrado en el plano profesional/	Margarita solapa su discurso con el de Isabel continúa con la explicación del tema que inició en su turno anterior. Se trata de un preámbulo.
1191. I:  mhm	Isabel asiente.
1192. M: ellos vienen de lo que son las materias básicas	Margarita sigue con su comentario para contextualizar el nuevo aspecto que quiere presentar.
1193. I: sí\	Isabel asiente.
1194. M: y donde están acostumbrados que el profesor se para ahí y tatatatata ((golpeando con mismo ritmo el escritorio)) y tatatata {(AC) y después cuando les hace el examen/} tatatata	Margarita da detalles del caso y emplea la onomatopeya como una metáfora para referirlo.
1195. I:  m::	Isabel asiente.
1196. M: {(P) entonces lo mío ya no es así\} yo mío es dandandan	Margarita sigue completando narración y vuelve a emplear la onomatopeya.
I (ríe)	Isabel se ríe como muestra de empatía con Margarita.
1197. M: y entonces aplica dandandan y en tal sitio deben hacer dandindan entonces [cuando ellos tienen/]	Margarita continúa con su explicación. Mediante el conector “entonces” comienza a derivar una conclusión.
1198. I: [interrelacionar]	Isabel solapa su discurso con el de Margarita y completa la frase.
1199. M: exacto\ cuando ellos tienen que pensar/ analizar y ver cómo esto lo llevo/ no profesora\ primera vez que tengo una materia que tengo que hacer tantas cosas y tengo que pensar tanto\	Margarita valida la intervención de Isabel y reformula su conclusión. Con ella establece un punto crítico sobre la actuación de sus estudiantes. Para ello emplea la cita.
I (ríe)	Isabel ríe de manera empática al escuchar cómo

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
1200. H: les duele la cabeza\  mhm	Margarita emula el modo de hablar de un estudiante.  Homero toma el turno de palabra para emitir un juicio sobre la actuación del estudiante de Margarita. Emplea para ello una metáfora.
1201. M: porque hay que ponerlos en el plano profesional	Margarita toma el turno de palabra para justificar mediante un argumento de causa su propia actuación como docente. Con este argumento su imagen se ve favorecida en el sentido que está alineada con lo que Isabel propone en el taller.
1202. H: claro\  mhm	Homero asiente.
1203. M: a tomar decisiones/ y ahí entonces se les tranca [ese serrucho\]	Margarita continúa con la explicación de su argumento y finaliza con un refrán para describir el punto crítico que venía refiriendo.
1204. H: [exacto\] les duele la cabeza (suspira y ríe)	Homero solapa su discurso con el de Margarita, asiente y repite su frase del turno anterior.
1205. I: bueno\ les mando el recuento y orientaciones para la próxima semana\	Isabel toma el turno y repite lo que próximamente hará y con ello sugiere el fin de la conversación.
1206. H: como no\ profesora\	Homero asiente y con ello acepta la propuesta de Isabel.
1207. I: lo que sí les voy a pedir es que no falten a la última semana/ porque ese día voy a [hacer un focus group]	Isabel retoma el turno de palabra y mediante el uso del verbo “pedir” hace una solicitud tanto a Margarita como a Homero. Mediante el conector “porque” justifica su petición.
1208. M: ¿cuándo es la última semana? ¿el jueves?	Margarita encabalga su discurso con el de Isabel y le hace una pregunta de comprobación.
1209. I: el doce\ la semana doce	Isabel responde concretamente.
1210. M:  aja	Margarita asiente.
1211. I: martes el martes ¿por qué el jueves? ¿no puedes? (tono desesperado)	Isabel precisa su respuesta y luego hace a Margarita una pregunta de comprobación. El tono de su enunciado revela preocupación.
1212. M: sí [sí sí]	Margarita responde enfáticamente de modo afirmativo.
1213. I: [es que voy] a hacer un focus group de todos\ o sea\ de los tres	Isabel solapando su discurso con el de Margarita, reitera el argumento de causa que justifica su petición anterior.
1214. M: el jueves no puedo\ tengo una fiesta\	Margarita toma el turno y completa la respuesta a la pregunta anterior de Isabel.
1215. I: ¡pero es el martes!	Isabel mediante una exclamación con la que vuelve a denotar preocupación aclara detalles sobre la petición.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
1216. M: sí yo creo que sí puedo\	Margarita responde afirmativamente. Emplea en su respuesta el rodeo de palabras lo que resta de algún modo certeza.
1217. I: ¿sí?  (voces ininteligibles)	Isabel le pide confirmación a Margarita.  La respuesta de Margarita no logra entenderse.
1218. I:  a:  es verdad\	Isabel asiente y confirma la respuesta de Margarita.
1219. M:  a:  (ríe)	Margarita también asiente.
1220. I: tengo que tomar en cuenta eso\ (dice sonriendo) bueno	Isabel toma el turno para confirmar lo dicho por Margarita mediante una perífrasis “tengo que tomar en cuenta eso”.
1221. H: diga si traemos algo para compartir [si es que]	Del turno 1221 al 1231, Homero, Margarita e Isabel dialogan sobre la propuesta de celebración para cerrar el taller.
1222. I: ¡ah! Perfectamente\ podemos hacer eso	
1223. M: ¿cuál compartir?	
1224. I: bueno compartir compartir	
1225. H: es la última actividad\	
1226. I: es la última activida::d/	
1227. H: bueno no la última\ la del curso	
1228. I: exacto\ es la última actividad del curso	
1229. H:  aja:	
1230. I: porque la última/ (ríe) espero que no\  e:  y podríamos/ exacto\ compartir algo/	
1231. M: así es	
1232. I: pero me interesa que estén todos para hacer el focus group y el texto reflexivo final\	Isabel mediante el conector de oposición “pero” vuelve a insistir en su petición sobre la actividad académica de cierre del taller.

### Síntesis interpretativa

La exposición de Margarita es básicamente narrativa y está mediada por una presentación de diapositivas en PowerPoint. En primer lugar, ella enuncia los objetivos de dos eventos universitarios sobre emprendimiento en el que participaron ella y sus estudiantes. Tales eventos: semana global del emprendimiento, y proyecto comunidades y emprendimiento están relacionados con un plan estratégico de la USB por ocupar un lugar en la red global de emprendimiento. Todo esto constituye el marco para planificar y ejecutar su proyecto pedagógico en el curso que dicta. Sobre este curso es importante señalar que es electivo, de reciente data y está destinado a los estudiantes de cualquier de las carreras. En este sentido, es reiterada la referencia de Margarita al aspecto de que se trata de una materia no tradicional y que, por lo tanto, sus métodos trabajo tampoco lo son. Esto es

percibido y valorado positivamente por sus estudiantes a quien ella cita frecuentemente. Asimismo, hacia el final de la secuencia ella establece una comparación con otro de sus cursos (de tipo tradicional), en sus propias palabras lo define como: “una materia que ellos tienen que cubrir y punto”. La gran diferencia que observa con la materia electiva es que sus estudiantes aprenden algo que les gusta y que les sirve para la vida. En síntesis, se trata de un curso donde los sujetos son agentes activos para la consecución de unos objetivos que involucran diversos sistemas de actividad intra y extrauniversitarios. En este curso los estudiantes guiados por Margarita tienen la posibilidad de generar creativamente sus propias acciones y operaciones que les llevarán a superar el reto educativo que estos sistemas les proponen: convertirse en emprendedores de un negocio lucrativo, o de interés social.

En su exposición es destacable el hecho de que no hace casi ninguna referencia directa a aspectos relacionados con el taller. Sólo en una oportunidad, ya bastante avanzada su exposición, menciona el término “género discursivo” para referirse a una presentación que ella y sus estudiantes elaboraron sobre el emprendimiento, pero este incluso no es el tipo de escrito producto de la actividad académica de su taller. Ahora bien, Margarita sí menciona a Isabel en dos oportunidades. Primero, sin decir explícitamente a qué aspecto se refiere señala lo siguiente: “me di cuenta que todo eso yo lo había hecho lo que no lo había terminado de escribir”. Y, segundo: “creo que es lo que usted finalmente deseaba” y con ello se confirma que Margarita intenta cumplir con lo demandado por Isabel para la presentación. Con el primer enunciado podemos inferir que su presentación es sobre algún aspecto tratado en el taller y que Margarita ya lo estaba poniendo en práctica. Y sobre a qué aspecto se refiere, podrían pensarse dos posibilidades. Por un lado, podría ella estar refiriendo a una intervención hecha por Isabel en la primera sesión de trabajo donde esta hace una evaluación positiva sobre su labor como docente y la alfabetización académica. Por otro lado, aunque en ningún momento hace uso de la terminología de la teoría de la actividad es posible que para esta presentación haya valorado sus conceptos. Esto se sustenta en que Margarita ofrece un panorama muy completo sobre la actividad académica y profesional de su curso, en otras palabras, en su narración detalla los datos sobre cada uno de los elementos de su sistema de actividad y de otros vinculados con él: sujeto(s), objeto/motivo, las reglas, la comunidad, la división del trabajo y las herramientas. Además, respecto a esta teoría en su presentación se destaca el concepto de cruce de fronteras, aunque no es Margarita sino Isabel quien lo hace explícito en la interacción. En este sentido, su propuesta pedagógica es un claro ejemplo de cómo pueden entrar en contacto e involucrarse distintos sistemas de actividad

porque comparten un objeto: el emprendimiento. Entre los sistemas que menciona están: el financiero, instituciones gubernamentales (gobernación, alcaldía, institutos de turismo), comunidades organizadas (comuna), diversas instancias académicas de la USB (decanato de extensión), movimientos de emprendimiento global, entre otros. Asimismo, es evidente el elemento “objeto” dentro de la actividad de su curso. Margarita señala que lo más importante para ella es la motivación del estudiante y su formación en términos de “cualidades de emprendimiento”. Todo lo demás: las acciones y operaciones que ella y sus estudiantes llevan a cabo, en sus propias palabras, es “la suma de muchas cosas”.

Cuando ella termina su presentación y comienza la fase de preguntas, aparecen de manera explícita los elementos relacionados con los géneros discursivos académicos o profesionales y su pedagogía. Es Isabel quien después de alabar el proyecto de Margarita, pregunta sobre este asunto. Así, podemos conocer cuáles son los géneros y subgéneros discursivos que están vinculados con un texto clave que deben aprender a escribir: la propuesta de negocio. En este punto, es destacable la variedad de herramientas simbólicas implicadas ya sean para ser leídas, escritas y/o dichas; para uso individual, o colectivo (entre pares, o entre profesora y estudiantes, u otros agentes); digitales, o impresos; a saber: tormenta de ideas, distintivo, presentaciones orales (con diapositivas en PowerPoint), carteles, invitaciones, suscripción por correo electrónico, técnica de los seis sombreros, RIF (registro de información fiscal), documentos de creación de la empresa, seguro social, facturación, normativas, planes y ordenanzas oficiales, programas de emprendimiento del estado, proyecto, propuesta, declaración, currículum vitae, propuesta de negocio, libros en la WEB y resumen curricular. Ahora bien, cuando Isabel le pregunta sobre la evaluación de la propuesta de negocio, Margarita luego de explicar los detalles insiste en que “estas son cosas para yo evaluar y poderles dar una ponderación pero realmente mi principal objetivo es la persona no el producto”. De nuevo, en torno a la enseñanza y aprendizaje de lo escrito vuelve a estar en primer plano el objeto de la actividad.

También en el diálogo posterior a la presentación y en respuesta a una pregunta de Isabel, Margarita ofrece detalles del proceso de composición de la propuesta de negocios. En este proceso destacan cuatro aspectos. En primer lugar, el escrito se organiza mediante tareas concretas (avances) en torno a un cronograma de trabajo de doce semanas de acuerdo con el calendario académico de la USB (reglas del sistema de actividad). En segundo lugar, la metodología que emplea Margarita es el acompañamiento que ofrece a sus estudiantes en la escritura de la propuesta de negocios: el comienzo corresponde a uno o dos ensayos sin normas en la que sólo escriben



escasas líneas; luego ella ofrece las pautas para la escritura de la propuesta de negocio y hace la revisión de diversos avances para que los estudiantes vayan incorporando las correcciones hasta lograr el producto definitivo. Cada uno de estos avances tiene una ponderación y lo más importante es el proceso de refinamiento progresivo (recuperación) de cara a la calificación definitiva. En tercer lugar, Margarita encuentra dificultades tanto en su propia actuación como en la de algunos de sus estudiantes: el hecho de que reconozca que a veces no corrige en los textos todo lo que debería porque el elemento emocional influye, o que tenga cuatro estudiantes (de 15) en su curso que están “porque tienen que terminar la materia”. En cuarto lugar, destaca los beneficios del trabajo colaborativo: entre pares en que uno de los integrantes investiga y el otro redacta; en pequeños grupos la actividad mediante la técnica de los seis sombreros o en modo de asamblea; y mediante la asamblea que permite a sus estudiantes conocer “un radio de información más amplio” de manera que con base en “la perspectiva de análisis de grupo” puedan mejorar, es decir, agregar y/o quitar elementos a su propia propuesta de negocio.

Por último, al igual que en la secuencia 4, la estructura de la interacción es la siguiente: exposición, preguntas y/o comentarios posteriores y cierre. Sobre la primera parte, a diferencia de la presentación de Homero, los turnos de Margarita son mucho más extensos y hay menos intervenciones. En cuanto a las preguntas y/o comentarios, es Isabel quien participa más. Como en el caso de Humberto, ella emplea los circunloquios, y en este caso también enunciados de alabanza (exclamaciones con tono emotivo) antes de formular las preguntas que permiten incorporar algunos puntos críticos tratados anteriormente. También, Homero y Pedro intervienen en el diálogo. El primero participa solamente mediante enunciados que valoran positivamente la actuación docente de Margarita. Para ello emplea argumentos de tipo emotivo como los adjetivos y la exageración. El segundo interviene para hacer dos preguntas en las que emplea el circunloquio y la reformulación. Ambas señalan que Pedro tiene curiosidad e intelectual interés por los asuntos que Margarita ha explicado sobre la labor del emprendimiento. En relación con el cierre, Isabel retoma su papel de gestora de la actividad formativa para organizar la sesión próxima. Destaca la insistencia que hace a los participantes para que no falten a la que será la última sesión de trabajo del taller. Se pone en evidencia, como al inicio, su rol como investigadora.

## **9. Síntesis interpretativa de la quinta sesión de trabajo**

En esta sesión los protagonistas son Homero y Margarita. Dentro de la experiencia formativa se trata de dos casos concretos sobre cómo han encarado la escritura en situación académica durante el trimestre en curso. En

sus presentaciones, cada uno de estos actores cuenta y/o expone su experiencia y esto nos permite saber cómo enfrentan sus acciones del día a día. Con ello incorporamos nuevas predicaciones sobre la zona de desarrollo actual mediante la descripción sobre qué los aproxima y que los diferencia en sus concepciones sobre la escritura académica y su pedagogía. El punto de comparación es el género discursivo que media la actividad educativa durante un trimestre. Es importante destacar que ninguno de estos dos profesores se refiere de manera explícita a las herramientas teóricas vistas en el taller ni a la aplicación en la práctica de los postulados de la alfabetización académica. En este sentido, no puede hablarse de potenciales transformaciones como lo hemos hecho en los anteriores análisis interpretativos. Sus presentaciones parecieran referirse a lo que están habituados a hacer en sus respectivas cátedras.

### **9.1 ¿Qué tienen en común?**

- a) La actividad docente que explican se organiza en torno a la producción de un género discursivo académico que está estrechamente relacionado con el mundo profesional. Estos géneros son el informe de pasantías y el plan de negocio.
- b) Por su complejidad, estos géneros se elaboran durante todo un trimestre e involucran géneros orales.
- d) La producción de estos géneros tienen impacto social en la comunidad universitaria y, por ello, repercuten en la imagen del profesor.
- e) En el algún momento de la producción es necesario llevar a cabo una investigación por lo que se requiere la consulta de fuentes escritas, en particular, textos de tipo legal.
- f) Son actividades evaluadas y responden a una normativa o las expectativas establecidas por una comunidad, ya sea académica o profesional.
- g) Se escriben para ser difundidos ante la comunidad universitaria, es decir, el destinatario no es sólo el profesor.
- h) Tanto Homero como Margarita intervienen en el proceso de composición de los escritos mediante la corrección de sucesivos borradores para obtener el mejor resultado posible.

## 9.2 ¿Qué los diferencia?

<b>Homero y el informe de pasantías</b>	<b>Margarita y el plan de negocio</b>
Es una exigencia de la institución universitaria al final de la carrera.	Es el producto de la actividad educativa de un curso de libre elección.
La finalidad es recibir la aprobación del jurado examinador.	La meta es aprender una manera de generar riqueza, o bienestar social.
La tarea es organizada mediante una reunión informativa de tipo institucional con los pasantes al inicio del trimestre.	La tarea la organiza la profesora con la participación activa del grupo en función de diversos eventos académicos fuera del aula.
Los pasos previos consisten en la logística para la realización de las prácticas profesionales y la recomendación de consulta de las normas establecidas por la USB para la realización del informe.	El diálogo es la forma predominante para lograr la negociación del cronograma de acciones con la finalidad de cumplir con la agenda institucional y paralelamente con las actividades educativas.
Las directrices son básicamente una descripción de cómo deberá ser el informe en términos formales: sus partes constitutivas y la tipografía. Se supone que el estudiante debe seguirlas para tener éxito en la tarea.	Las decisiones son tomadas en consenso mediante la tormenta de ideas; y la información consultada es compartida con el grupo mediante la técnica de los seis sombreros.
La evaluación final se hace en base al informe y la exposición oral del pasante ante un tribunal; este órgano es quien decide la publicación del referido documento.	Los valores del emprendimiento son los que impulsan a la realización de las acciones necesarias para obtener resultados en términos de aprendizaje para la vida más allá del entorno académico.
El proceso de realización de las prácticas y del informe cuenta con dos tutores: uno profesional (en la empresa) y un profesor-tutor de la USB; este último es quien coordina y supervisa la realización del informe. Pareciera que de su diligencia depende en mucho que el pasante pueda cumplir con el requisito de aprobar el informe de pasantías.	La profesora tiene como meta principal que los estudiantes se conviertan en emprendedores de un negocio propio. Toma decisiones en función de este objeto/motivo y por ello lo más importante es el propio estudiante. Este pareciera estar motivado en cada etapa del proceso.

## 10. Sexta sesión de trabajo: evaluación del taller

En esta sesión la única actividad planificada por Isabel es la evaluación del taller y consiste en dos tareas concretas: la escritura del texto reflexivo final; y la última entrevista colectiva. Los datos registrados que se analizarán en este apartado corresponden a esta última actividad. Una diferencia importante respecto a las sesiones anteriormente analizadas, es que existe una única secuencia conformada por el diálogo de Isabel con

los dos participantes asistentes: Pedro y Homero. Por esta razón, el lector encontrará una única síntesis interpretativa al final de este apartado.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>1. I: {(DC) que es fortalezas debilidades oportunidades y amenazas} ¿no? {(AC) ¿sí lo conocen?}</p>	<p>La sesión se inicia con una frase subordinada de Isabel, lo que evidencia que la sesión no se registró desde el comienzo. El enunciado refiere las palabras clave del instrumento FODA y ella mediante una pregunta de comprobación lo consulta con los participantes.</p>
<p>2. H: sí::</p>	<p>Homero asiente.</p>
<p>3. I: bueno un poco pensando en las fortalezas/ ¿ya? En las fortalezas  e::  debilidades oportunidades y amenazas  ntx  que ustedes hayan visto {(DC) e::n el desarrollo de este taller} ¿no? podemos pensar e::n los objetivos/ los objetivos eran/ conocer los principios de la alfabetización académica/ que yo los enfoqué/ si quieres ponlo aquí\ ((habla con uno de los participantes)) que yo los enfoque sobre todo/ ((se dirige a alguno de los participantes)) aquí para que no haga ruido\ {(DC) bueno equis\} / que yo los enfoqué sobre todo con el concepto de sistema de activida::d y género discursi::vo/ y luego ver las diferentes las propuestas\ vimos el decálogo de Paula Carlino/ vimos algunos ejemplos/ y  este::  ((ruido de fondo como de papel celofán; los participantes están colocando sobre la mesa los alimentos para la merienda que harán al final))  aja     luego ustedes revisaro::n sus trabajos/ o sea\ cuáles eran los géneros que iban a trabaja::r/ y por su cuenta fueron/  e::  incorporando ¿no? elementos\ o bueno o espero que así sea\ y/ obtuvieron unos resultados\ de los resultados/ bueno\ he hablado con dos alumnos de Pedro/ y bueno vamos a seguir hablando\ Margarita me envió unos textos que escribieron sus estudiantes ¿no? Yo hago así ((refiriéndose a un gesto que ella acaba de hacer con las manos )) pero en realidad los hicieron  e::  por correo\ pero/ Homero/ yo no sé tú si recogiste datos o no\ finalmente\</p>	<p>Isabel retoma el turno para dar más detalles sobre a qué aspectos aplicarán el FODA. También se muestran algunas interrupciones que denotan los preparativos de una merienda para despedirse. Isabel hace una síntesis de los objetivos del taller y de los contenidos abordados durante las sesiones de trabajo. Emplea el “yo” para referirse a las decisiones tomadas para planificar el curso, y la primera persona del plural para referirse a las acciones realizadas en conjunto y también a la evaluación que harán en esta sesión.</p> <p>El enunciado “espero que así sea” denota la duda de Isabel por el resultado obtenido. Finalmente, revisa los datos conseguidos por cada uno de los participantes sobre las respuestas de los estudiantes y consulta con Homero sobre este aspecto.</p>
<p>4. H: bueno\ sí mi correo también\ se lo mando\ le mando la presentación y se lo mando\</p>	<p>Homero por heteroselección toma el turno y responde a Isabel comprometiéndose a hacerle llegar los datos.</p>
<p>5. I: sí pero yo digo/ la presentación tus estudiantes la reacción de tus estudia::ntes/ frente a tu trabajo\</p>	<p>Isabel retoma el turno para aclarar la consulta con Homero.</p>
<p>6. H: sí le mandé/ teni::a las diapositivas justamente para traerlas hoy\ pero se las envió por correo\ eran correos electrónicos que me dieron sus [impresiones por correos electrónicos]</p>	<p>Homero responde primero afirmando que envió los datos y, luego, rectificando su respuesta y con ello reitera su compromiso de un envío posterior.</p>
<p>7. I: [ a::  no {(AC) fantástico] fantástico fantástico}</p>	<p>Isabel asiente y valora muy positivamente la respuesta</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>entonces eso me lo vas a enviar\  aja  bueno\ de to::do esto/ a ver\ ¿cuáles han sido las fortalezas las debilidades las oportunidades y las amenazas de de toda la experiencia?   no sé quién quiere comenzar\   </p>	<p>de Homero empleando la repetición. Luego, reitera la pregunta del esquema FODA y cede el turno de palabra. Sucede una pausa.</p>
<p>8. H: ¿del curso o del género discursivo que implantamos cada uno?  </p>	<p>Homero por autoselección toma el turno y hace una pregunta de comprobación a Isabel con dos alternativas de respuesta. Emplea el verbo “implantar” en primera persona del plural para referirse a la enseñanza de los géneros discursivos.</p>
<p>9. I: cualquiera de los dos/ que los datos sean  m::  los que ustedes elijan   si quieres habla del curso/ y también de los géneros discursivos que que decidiste\ o sea\ lo que decidiste hacer en función de lo que hablamos en el curso/ ¿cómo te fue? ¿qué estuvo:: ¿qué faltó? ¿qué sobró?  este::  ¿cómo lo harías en un futuro? Etcétera\ a ver\</p>	<p>Isabel responde, pero no selecciona una opción de las propuestas por Homero, al contrario se decanta por las dos y más bien plantea que sean los participantes quienes decidan sus respuestas.</p>
<p>10. H: del curso/ excelente\ {(DC) no sobró nada no faltó nada} yo considero que como entré/ entré prácticamente en cero\ y me fui con u::n el cien por ciento del conocimiento suyo\ y creo que falta má::s\ o sea\ particular pero de mi parte\ o sea\ tomar más iniciativa/ y ser más observador/ y reflexivo para las cosas futuras que vienen/ con mis alumnos pues sí lo ejercí\ me pareció que ellos también respondieron a eso\ les inculqué que no me gustan lo de los pla::gios/ traté de revisar muchísimo eso/ y les:: informé las cosas cómo se hacían de ahora en adelante\</p>	<p>Homero retoma el turno y valora el taller muy positivamente en términos absolutos mediante el adverbio “excelente” y refuerza su respuesta con el enunciado “no sobró nada no faltó nada”. Del mismo modo, describe su propio proceso empleando una escala cuantitativa para describir su aprendizaje en términos de nada a todo, como si se tratara de “llenar” un espacio vacío. Este beneficio lo define como el “conocimiento” de Isabel. También hace una autoevaluación sobre lo que está en proceso de conseguir, esto es: más iniciativa, observación y reflexión. Sobre la aplicación de lo aprendido señala: “sí lo ejercí”, con lo cual la variante pronominal podría referirse al conocimiento. Se evidencia el esquema de transmisión del conocimiento mediante las formas verbales en primera persona: “les inculqué” y “les informé”.</p>
<p>11. I:  mhm </p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>12. H: debilidades pues:: ya no les vi tantas/ porque las debilidades prácticamente las tenía yo en la observación de las cosas que usted me explicó\ pero de resto lo demás yo las implanté\</p>	<p>Homero continúa con su intervención y se refiere a las debilidades; en este caso, vuelve a autoevaluarse y se las achaca a sí mismo. Señala que sus debilidades las descubre mediante la observación de Isabel. Finaliza con un enunciado encabezado por el conector “pero”. No queda claro a qué se está refiriendo con la variante pronominal “las” en función de objeto directo al señalar: “de resto lo demás yo las implanté”. Es relevante la repetición del verbo “implantar” cercano al verbo “inculcar” empleado en el turno anterior, ambos vinculados a la transmisión de conocimientos.</p>
<p>13. I: {(P)  mhm   mhm } y:: ¿Pedro?   </p>	<p>Isabel asiente y cede el turno a Pedro. Se produce una pausa.</p>
<p>14. P: bueno\ hablando del curso/  </p>	<p>Pedro responde organizando primero de qué tratará su respuesta. Se produce una pausa breve.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
15. I: mhm    taller bueno intentó ser taller\	Isabel asiente y luego de una pausa rectifica la clasificación de Pedro sobre la actividad formativa mediante la perífrasis “intentó ser taller”.
16. P: bueno/ taller\ curso taller\ no importa\	Pedro interviene para desestimar la propuesta de Isabel. Para él puede llamarse curso o taller.
17. I: equis\	Isabel toma el turno para confirmar lo dicho por Pedro. Emplea para ello una metáfora coloquializada “equis” para significar que es indiferente la clasificación.
18. P: equis\  e::  bueno  e::  la primera fortaleza que identifiqué en el curso es  e::  la preparación que:: que tu trajiste/   mostrar herramientas como:: el análisis del sistema de activida::des/  este::  el estu::dio/ tal cual como en el texto\ ((se refiere al texto reflexivo final que acaba de escribir)) [que te acabo]	Pedro retoma el turno repitiendo la respuesta de Isabel y con ello reafirma su propuesta anterior. Titubea y enuncia a modo de subtítulo el aspecto que abordará en primer lugar. En un sentido similar a Homero, destaca como fortaleza los contenidos del curso asociándolos con Isabel mediante el enunciado “la preparación que tú trajiste”. Como inciso hace referencia al texto reflexivo final.
19. I: [mhm]	Isabel solapando su discurso con el de Pedro, asiente.
20. P: de entregar\ el estudio de todo lo que son los géneros discursivos/   y herramientas adicionales como por ejemplo el decá::logo\ uno u otro artículo acerca de la alfabetización académica/ todo eso son fortalezas que:: que definitivamente están presentes y y y le dieron mucho impulso al al curso\ entre las entre las debilidades pues no no puedo sino contar/   la sobrecarga y:: y:: y la falta de de interés de:: la mayoría de la comunidad de profesores	Pedro sigue con su intervención sobre las fortalezas. Completa su enunciado anterior y hace un recorrido sobre las “herramientas adicionales” obtenidas en el taller. Luego, pasa a enumerar dos debilidades. Estas están referidas a un elemento ajeno a la actividad: las dos causas de la no participación de la “comunidad de profesores”.
21. I:  m::  (tono expectante)	Isabel asiente.
22. P: o sea\ si bien todo el mundo en algún momento me comentó/ (el tono es de euforia) {(DC) ¡qué fi::no:: ese curso::! ¡yo quiero estar ahí!} o sea\ el hecho de que te digan eso/ no quiere decir que tengan interés\ el interés se ve cuando ¡estás aquí!	Pedro continúa con el punto anterior reformulando su argumento. Incluye una cita hipotética de sus compañeros profesores no asistentes en la que emplea el tono emotivo mediante exclamaciones que contrasta con la valoración negativa con la que cierra su comentario. Se produce una breve pausa.
23. I: sí	Isabel asiente.
24. P: ¿sí?   bueno en las oportunidades están/ en en en el efecto multiplicador que puedan ver/  este::  otras personas sobre los resultados que de repente cualquiera de nosotros obtenga\	Pedro asiente y se produce una nueva pausa breve. Luego continúa enunciando las oportunidades. Titubea y define una de ellas con un concepto del ámbito de la economía: “el efecto multiplicador”.
25. I: {(AC) (P)  mhm   mhm }	Isabel asiente.
26. P: y bueno/ y:: y las debilidades/ que están directamente ligadas a lo que acabo de decir/ y es que bueno si prácticamente participamos nada más tres\ bueno va a ser un poquito más lento  e::  la forma en la que se propague todo eso\	Pedro sigue con su presentación. En este caso de las debilidades. Destaca el uso que hace del verbo “propagarse” para referirse al impacto del taller en la comunidad usesebista, este significado es cercano a los verbos “reproducir” o “extender” y el resultado de este

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
	proceso lo caracteriza mediante el sintagma “un poquito más lento”.
27. I: {(P) se divulgue} exacto\  em::    a a mí me parece/ o sea haciendo una una autoevaluación\	Isabel toma el turno de palabra para sugerir un nuevo término a la acción que propone Pedro. Luego anuncia mediante un rodeo que dará su opinión sobre el taller.
28. P:  aja	Pedro asiente.
29. I: que/  e:  en XXX ((menciona el otro taller que está dictando simultáneamente)) también me ocurrió\ que la modalidad a dista::ncia/	Isabel continúa con su intervención y anuncia un nuevo.
30. P:  mhm	Pedro asiente.
31. I: es decir/ semipresencial\	Isabel reformula el tema.
32. P:  mhm	Pedro asiente y se produce una breve pausa.
33. I: las sesiones que eran a distancia\	Isabel vuelve a reformular el tema.
34. P:  mhm	Pedro asiente.
35. I: {(DC) en las que yo enviaba un correo con una actividad}  e:  no no:: resultó tanto\	Isabel define en qué consistían las sesiones a distancia. Se trata de otra manera de reformular el tema. Luego, hace su autocrítica. La valoración es negativa aunque la matiza con el adjetivo “tanto”.
36. P:  mhm	Pedro asiente y se produce una pausa breve.
37. I: es decir\ como que se enfriaba un poco la cosa\ yo siento incluso que/ en XXX ((menciona una de las sedes de la USB)) no dio::  e:  las sesiones no fueron suficientes para realmente apoyarlos más en la actividad que ustedes estuvieron haciendo\	Isabel retoma el turno y mediante el conector “es decir” amplía su respuesta con la metáfora “enfriarse”. Usa el “yo” y el verbo “sentir”. La debilidad está referida al factor tiempo.
38. P:  mhm	Pedro asiente.
39. I: la verdad es que todos tuvieron mucha iniciativa/ bueno Margarita creo que ya:: ya lo hacía pues\ y seguramente ya en sus textos veré qué incorporó en los textos de sus estudiantes\ Homero/ creo que incorporó cosas\ tú ni hablar {(DC) que inclusive te planteaste una metodología} para  e:  ayudar a/ a tus estudiantes\ pero yo siento que no participé tanto\ es decir\  e:  lo de la secuencia didáctica/ aunque les envié material/ pero se quedó ahí/ no sé si lo vie::ron/	Isabel continúa dando explicaciones. En este caso inicia este turno con un enunciado de alabanza en general por las acciones emprendidas por de los participantes. Luego los nombra uno a uno y señala sus aportes a la actividad de la alfabetización académica. De los tres, podría decirse que Pedro es el más favorecido en la evaluación que hace Isabel. En esta destaca la palabra “metodología”. Después hace una autocrítica. Emplea nuevamente las expresiones de modalización como: “yo siento” y “no tanto” para atenuar su evaluación negativa. Finalmente plantea sus dudas sobre la recepción del material didáctico enviado.
40. H: {(P) sí}	Homero se autoselecciona y asiente a modo de confirmación a la disyuntiva de Isabel.
41. I: si no lo vieron/ si les sirvió/ no les sirvió/	Isabel continúa con la elaboración de su comentario sin

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
42. H: {(P) claro nos sirvió}	tomar en cuenta lo que Homero ha dicho.
43. I: las pautas/ por ejemplo\ o sea yo hubiera querido/ encontrarme más con ustedes/ {(DC) para hacerlo\} en XXX ((menciona el otro taller que está dictando)) también me pasó un poco eso\ o sea como que de verme cada quince días/ bueno	Homero toma nuevamente el turno e insiste de modo enfático en su respuesta aunque el tono sigue siendo pausado.  Isabel toma el turno y sin tomar en cuenta lo dicho por Homero, insiste en su autoevaluación dando un ejemplo. También se refiere con un sentido similar a su experiencia con los participantes de otro taller. Se produce una breve pausa.
H: (carraspea)	
45. I: era una cosa así como:: es como si si:: no hay el contacto ¿no?  e::  se pierde un poco\ uno está de su cue::nta y:: no es ta::n/ bueno no lo hice y ya esta semana no lo hice\ y no lo envió y no pasa nada ¿sabes? Algo así\ en cambio no ir es como más fuerte\ digo yo\	Isabel continúa dando explicaciones de su primer argumento: la ineficacia de las sesiones a distancia. En este caso la crítica se focaliza en los participantes. Emplea la forma “¿sabes?” con la que pareciera estarse dirigiendo a uno sólo de los participantes. Manifiesta duda mediante las expresiones “algo así” y “digo yo”; con estas sugiere una comprobación por parte de Homero y Pedro.
46. P: yo [yo creo]	Pedro se autoselecciona para intentar dar su opinión.
47. I: [¿no sé si] tienen esta percepción?	Isabel solapando su discurso con el de Pedro, plantea a los asistentes una pregunta de comprobación.
48. P: sí\ yo creo  este::  que  m::  la oportunidad está en observar lo que obtuvimos\ ¿no? entonces yo te propondría/ para para  este::  una nueva edición del curso/  este::  dedicar un poquito de tiempo a las mejores herramientas\ que que vi aquí\ y yo diría que básicamente son dos\ primero/ el el sistema de actividades\ porque te permite ver no sólo las cosas desde tu propio punto de vista/ sino desde puntos de vistas externos\ y eso es muy importante si tú vas a reformular  este::  algún proceso\	Pedro asiente y emplea el “yo” para expresarse. Titubea y empleando la herramienta “oportunidades” del FODA, responde a lo planteado por Isabel. Formula, luego de titubear, una propuesta de trabajo para una futura edición del taller. En ella valora positivamente las herramientas teóricas del taller, lo cual es una reiteración. En este caso ofrece argumentos para justificar su punto de vista.
49. I: {(AC) (P) mhm   mhm }	Isabel asiente.
50. P: y lo segundo/  este::  como es alfabetización académica\ todo lo que es los géneros discursi::vos\ ¿okey? entonces bueno\ dedicar un poquito de tiempo a esas dos/ y dedicar el 75% del tiempo/ a una serie de actividades ligadas a la aplicación [de eso]	Pedro continúa enunciando el segundo punto de su evaluación: otra de las herramientas teóricas. Finalmente señala lo novedoso de su propuesta: dedicar más tiempo para la práctica. Emplea nuevamente el porcentaje.
51. I: [ mhm ]	Isabel encabalgando su discurso con el de Pedro, asiente.
52. P: {(DC) a algo directamente involucrado con mi trabajo\} por ejemplo\ a mí me funcionó muy bien/ porque e::ra  este::  el informe de pasantías y yo:: pues yo trabajo con los pasantes esté o no esté en el taller de alfabetización académica\	Pedro continúa con la parte final de su propuesta. Hace énfasis en el adverbio “directamente” para destacar un punto esencial de la aplicación de conocimientos. Finalmente, agrega un argumento de causa para sustentar por qué su experiencia en el taller fue exitosa. La ventaja a su favor se corresponde con el tipo de actividad que



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
53. I: [{(P) claro}]	realiza y no con el taller. Se produce una breve pausa.  Isabel asiente.
54. P: [entonces] si forma parte de mi trabajo/ lo que:: lo bueno es buscar sinergia/ y no buscar carga adicional\	Pedro solapando su turno con el de Isabel, deriva una conclusión de su propuesta de trabajo. Emplea el concepto de sinergia (cooperación). De esta manera apoya la propuesta de Isabel sobre una de las debilidades del taller.
55. I: exactamente\ que sirva para lo que:: o sea que acompañe el taller a lo que estás haciendo\ y en cuanto a escribir en la universidad/ ¿cambió de alguna manera la percepción que ustedes tenían de acerca de:: qué significa escribir en la universidad/ y si debo enseñar o no::/ a escribir\ aunque no soy profesor de lengua? [¿no?]	Isabel toma el turno de para de manera enfática confirmar lo dicho por Pedro. Además, emplea la reformulación con la misma finalidad. Luego, continuando con la evaluación del taller plantea a los participantes una pregunta cerrada.
56. P: [[mhm]]	En los turnos 56 y 57, Pedro y Homero solapando sus discursos con el de Isabel, contestan afirmativamente.
57. H: [sí]	
58. I: o sea ¿cambió algo?	Isabel vuelve a reformular su pregunta.
59. H: {(P) sí por supuesto que sí::}	Homero se autoselecciona y nuevamente, ahora de manera enfática, responde afirmativamente a la pregunta de Isabel. Se produce una breve pausa.
60. I: ¿de qué manera? (tono algo afectado)	Isabel toma el turno para hacer a Homero una pregunta focalizada con la que solicita una explicación de su respuesta anterior.
61. H: {(F) ¿no se dio cuenta? (riéndose) En mi caso\} (ríe a carcajadas)	Homero responde empleando una pregunta retórica que confirma su respuesta afirmativa. Al responder se ríe y personaliza su respuesta con el enunciado “en mi caso”. Con ello da a entender que el resultado fue evidente y que supone que es una percepción compartida por Isabel.
62. I: sí\ pero ¿qué podrías decir? o sea\ desde que llegaste el primer día/ a ahora que ya:: se acabó el taller  este::    la percepción sobre ¿cómo escribir en la universidad? ¿Qué te llevas? ¿te parece que ahora:: tanto para los alumnos/ como para ti mismo/ porque en tu caso Homero/ también trabajamos  m::  tu escritura personal/  este::  ¿qué sientes o piensas sobre la escritura? que es una tarea difícil/ que es una tarea sencilla/ que es una tarea que requiere tiempo/ equis\ no voy a dar yo las respuestas\	Isabel asiente y mediante el conector “pero” insiste en otra pregunta para solicitar a Homero que amplíe su respuesta. Luego, empleando el “o sea” reformula su pregunta con varios enunciados que incluyen posibles respuestas. Al final emplea la metáfora coloquializada “equis” y sentencia paradójicamente que ella no dará las respuestas.
63. H: es muy difícil porque uno viene con sus hábitos de estudio/ {(AC) hábitos de lectura hábitos de escritura} y si tienes una imperfección/ en el pasado/ aquí por lo menos yo lo corregí y las estoy mejorando\ o sea cada curso que estoy haciendo/ incluso este de expresión escrita\ voy a seguirlos haciendo porque aunque sean de diferentes profesores/ y de diferentes maneras de dar las clases/ me enfrento {(DC) ante ese objetivo} que es	Homero responde empleando una de las alternativas propuestas por Isabel: escribir “es muy difícil”. Luego justifica su respuesta con argumentos de causa, en particular, la adquisición de unos hábitos de estudio que luego detalla: hábitos de lectura y de escritura. La herencia educativa es negativa y la concibe en términos de estado mediante el uso del verbo “tener”. La condición que señala es “una imperfección”. Seguidamente, en su exposición hace una valoración

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>mejorar porque la idea es mejorar\ en la medida como tú/ presentes esos escritos/ a tus alumnos/ y los presentes mejor/ vas a tener {(DC) menos errores} y menos ecos {{{(AC) porque quizás los errores de los docentes se multiplican por muchísimos más porque son cincuenta alumnos} y cuanto mejor presentes una propuesta/ un objetivo/ un informe de pasantías/ un género discursivo/ para mí será mejor\ que:: si yo lo presento como lo presentaba/ o antes\ pueda ser peor\ por lo menos yo ya definí/ {(AC) claramente lo que quería hacer\} ((da un golpe suave en la mesa))</p>	<p>positiva no sólo de los aprendizajes adquiridos en el taller sino en otro curso de escritura que simultáneamente realiza. Emplea como constelación de palabras las referidas a su proceso de evolución como objetivo personal: “estoy mejorando”, “mejorar” y “mejor” (en varias oportunidades). Su deseo por reparar su escritura está ligado a su compromiso como docente de ser un modelo para sus estudiantes. También es destacable la enumeración de una serie de textos y, por último, agrega el enunciado “un género discursivo” como categoría incluyente.</p>
<p>64. I:  mhm  cuando hablas/ a ver\ de las imperfecciones del pasado/ o sea digamos de algo que::</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra, asiente y pide a Homero que aclare uno de los puntos que ha planteado.</p>
<p>65. H: sí:: de los hábitos [de lectu::ra]</p>	<p>Homero responde completando la frase de Isabel y reiterando la palabra clave “hábitos”, en este caso, se focaliza en la lectura.</p>
<p>66. I: [ aja  okey]</p>	<p>Isabel solapando su discurso con el de Homero, asiente.</p>
<p>67. H: que uno siempre ha tenido</p>	<p>Homero continúa explicando. Emplea la forma impersonal “uno” y el adverbio “siempre” con lo que indica la cronicidad del problema.</p>
<p>68. I:  aja  pero qué\ [de modo personal]</p>	<p>Isabel asiente y pide a Homero una nueva aclaración.</p>
<p>69. H: [de modo personal]</p>	<p>Homero encabalga su turno con el de Isabel y repite su frase, con ello confirma su hipótesis.</p>
<p>70. I: ¿a qué se los atribuyes? a tu:: a a ¿qué tipo de vivencias? ¿qué pasó para que hoy te sientas que [como que faltara algo]</p>	<p>Isabel sobre el asunto hace una pregunta focalizada sobre las causas.</p>
<p>71. H: [creo que a los] docentes anteriores\ en cuanto le::gua y {(DC) esos solapaban por tantos/ tantos trabajos que tenían} esos detalles\ y usted/ es todo lo contrario\ mis detalles/ esos detalles/ simples\ que parecen cortos son grandes/ porque me han permitido ver quizás más mi propio error {(P) y es mejor}  </p>	<p>Homero solapa su turno con el de Isabel y mediante el verbo modalizador “creer” responde a lo planteado por ella. Emplea el “antes y el ahora” para estructurar su discurso, así como dos estrategias discursivas: la causalidad, refiriéndose al exceso de trabajo de sus docentes de lengua, y la comparación entre ellos e Isabel. Con esto ella sale favorecida en términos de imagen profesional. Con esta respuesta Homero deja en evidencia que su mala experiencia de aprendizaje de la lengua está asociada con la no corrección de sus escritos por parte de sus profesores. En la actualidad, los errores los define como “detalles” a los que describe con dos adjetivos que remiten a significados de tipo espacial: “cortos” y “grandes” para referirse a su complejidad. El uso de la perífrasis “me han permitido ver” y el adverbio “quizás” indica nuevamente que se trata de un proceso de reflexión en curso. Sucede una breve pausa.</p>
<p>72. I:  m::  okey\ o sea\ anteriormente no te habían señalado:: o sea los pasaban por encima [vamos a</p>	<p>Isabel toma el turno y asiente para luego reformular parte de lo que Homero ha dicho con el fin de</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
decirlo así]	confirmarlo. También emplea un adjetivo con un significado referido al espacio: “encima” para referirse a la superficie de la forma escrita.
73. H: [los solapaban] lo dejaban por así por salir del paso\ y esa no es la idea\ entonces lo que uno le hace al estudiante/ quizás a lo mejor es lo mismo que a ti no te hacían\ o sea yo soy más observador ahora\	Homero solapando su turno con el de Isabel nuevamente emplea la estructura “antes y ahora” para organizar el discurso en su respuesta. Insiste en su argumento mediante el uso del verbo “solapar”, una expresión metafórica que señala que algo está latente, o que no se manifiesta, en este caso, el error cometido con que puede generarse un aprendizaje. Señala también un punto crítico sobre la actuación de sus profesores: “salir del paso”, así como una valoración negativa de este hecho. También señala una consecuencia positiva: una transformación en su manera de proceder con sus propios estudiantes.
74. I:  aja	Isabel asiente.
75. H: entonces/ es mejor\	Homero mediante el conector de consecuencia “entonces” hace una valoración positiva a su propio proceso empleando nuevamente el adverbio “mejor”.
76. I: claro ¿crees que la guía del profesor en este caso es importante?	Isabel asiente y le hace una pregunta focalizada.
77. H: por su puesto\ si esa guía está imperfecta/ lo que va a irradiar es imperfección\ entonces imagínate (se ríe)	Homero responde afirmativamente de manera enfática y razona su propuesta mediante un razonamiento de causa y efecto. Así señala el impacto que puede tener el profesor, como estímulo negativo, en el aprendiz.
78. I: claro claro\ y Pedro   escribir en la universidad\	Isabel asiente y consulta a Pedro.
79. P: no  e:	Pedro titubea.
80. I: desde tu perspectiva\	Isabel completa su pregunta con una frase.
81. P: a mí a mí a mí me sirvió muchísimo\  e:  tal vez yo tenía:: ¿qué? ochenta por ciento claro/ vamos a hablar en mi caso de los informes de pasantías\ yo tenía ochenta y cinco por ciento claro/ siendo inclusive más ambicioso\ qué era un informe de pasantías y creo que  e:  uno por cierto de los estudiantes tienen claro qué es un informe de pasantías\ ¿okey?  este:  acerca de la escritura en la universidad este taller me sirvió muchísimo para terminar de definir/ yo creo que ahora a un noventa y nueve por ciento\ qué es un informe\ cómo transmitirles a ellos de la mejor manera qué es un informe y cómo se cuida la parte del género discursivo ¿cómo es una introducción? ¿cómo es un marco teórico? ¿cómo es una metodología? ¿cómo se escribe cada uno? ¿y cuál debería ser la secuencia que debería haber en todos ellos para construir al final un informe de pasantías/ y que ellos y cuando	Pedro retoma el turno, titubea y hace una valoración personal y muy positiva, luego ofrece sus argumentos para apoyarla. En su discurso emplea los porcentajes para ilustrar sus avances: de un 80-85% a un 99%; también los usa para establecer el contraste en relación con otros sujetos del sistema: sus estudiantes y otros profesores. Con esto último él sale favorecido y una de las causas de sus avances es su participación en el taller. Sobre esta señala específicamente sobre qué aspectos avanzó. En este punto, Pedro habla exclusivamente del género discurso “informe de pasantías” y se refiere sobre todo al aspecto superestructural y cómo enseñarlo. Para referirlo emplea la repetición de preguntas con la estructura “cómo es”. Emplea el verbo “construir” para referirse al aprendizaje. También hace referencia al final del proceso, momento en el cual personaliza el tema de la certificación del producto escrito mediante el enunciado: “cuando yo lo lea/ diga/ esto es un informe

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>yo lo lea/ diga/ esto es un informe de pasantía  </p> <p>82. I: y:: ¿a ti te parece que esto::? ¿cuál piensas tú-? ¿cuáles son tus hipótesis en relación a que ellos no sabían qué es un informe de pasantías?</p> <p>83. P: que no tienen la más mínima información al respecto\ [la única información a veces]</p> <p>84. I: [¿por qué no la tienen?]</p> <p>85. P: <u>porque no se da</u>\ no existe un canal de flujo desde los que saben a los que no saben\ [inclusive]</p> <p>86. I: [¿no existe?]</p> <p>87. P: no\ no existe\</p> <p>88. I:  mhm </p> <p>89. P: inclusive los que saben/  este::  no siempre saben\   lo que te acabo de decir yo tenía [definido el género]</p> <p>90. I: [en un ochenta y cinco]</p> <p>91. P: en un ochenta y cinco por ciento y no estoy muy seguro de que todos estemos igual al mismo nivel/</p> <p>92. I: {(P) curioso curioso}</p> <p>93. P: sí\ hay unos que ya están al cien por ciento/ pero el flujo de información/ no existe\ entonces no importa que tenga el cien por ciento de conocimiento ¿no? hay otros que tienen el concepto desarrollado a un cuarenta por ciento/ y tampoco hay flujo de información entonces la situación es como que una oportunidad</p>	<p>de pasantía”. Se produce una pausa breve.</p> <p>Isabel toma el turno de palabra para hacer tres preguntas focalizadas con el mismo sentido: consultar qué piensa Pedro sobre lo que acaba de exponer.</p> <p>Pedro responde empleando un enunciado en grado superlativo relativo que señala un punto crítico.</p> <p>Isabel solapando su discurso con el de Pedro, hace otra pregunta focalizada.</p> <p>Pedro responde usando para ello la reformulación y el tono enfático. Emplea el conector “porque” para señalar la causa. En términos absolutos la define mediante una expresión metafórica del ámbito ingenieril que equipara el discurso lingüístico (la comunicación) con una construcción que permite el transporte de fluidos: “no existe un canal de flujo” entre dos seres opuesto totalmente, estos son: los profesores (“los que saben”) y los estudiantes (“los que no saben”).</p> <p>Isabel encabalga su turno con el de Pedro y hace una pregunta de comprobación.</p> <p>Pedro insiste en su respuesta anterior, confirmando así lo que Isabel le plantea.</p> <p>Isabel asiente.</p> <p>Pedro toma el turno de palabra para ampliar su respuesta con una nueva reserva: una paradoja, “los que saben” “no siempre saben”. Y reitera su propia experiencia con el informe de pasantías.</p> <p>Isabel encabalga su turno con el de Pedro y completa su frase con un dato cuantitativo, ya que es un dato conocido.</p> <p>Pedro retoma el turno y repite la frase de Isabel y amplía su reserva sobre sus compañeros profesores.</p> <p>Isabel valora la respuesta de Pedro en un tono más bien tímido (como para sí misma).</p> <p>Pedro asiente y sigue elaborando su respuesta en términos cuantitativos sobre la diversidad de casos entre los profesores sobre el conocimiento del género discursivo “informe de pasantías”. Mediante el conector “pero” insiste en definir el punto crítico con la repetición en dos oportunidades del enunciado sobre la inexistencia del “flujo de información”. Finaliza valorando positivamente el taller. La enseñanza del género discursivo se entiendo en términos de transmitir unos datos sobre cómo es tal género.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
94. I: o sea	Isabel toma el turno y emplea un conector de reformulación.
95. P: para mejorar	Pedro completa la frase.
96. I: es decir\ el género no es conocido de manera uniforme entre los evaluadores\	Isabel retoma el turno y mediante otro conector de reformulación, hace una síntesis para que sea confirmada por Pedro.
97. P:  mhm	Pedro asiente.
98. I: ¿cierto? eso es lo que estás diciendo\	Isabel insiste en la comprobación mediante dos enunciados.
99. P: y es conocido de manera uniforme entre los estudiantes/ sólo que/ uniforme a un uno por ciento\	Pedro toma el turno para ampliar la información, en este caso, sobre el mismo punto crítico pero con los estudiantes como protagonistas.
100. I: ¿uniforme::?  e::   e::  claro\ uniforme pero::	Isabel toma el turno, titubea y mediante dos enunciados pide a Pedro que amplíe lo que ha propuesto por último.
101. P: ¿uniforme en su nulidad?	Pedro toma el turno y mediante un enunciado interrogativo plantea de nuevo su hipótesis el desconocimiento casi absoluto de los estudiantes.
102. I: sí bue-  aja  entre los estudiantes claro ¿existe desconocimiento [por el género?]	Isabel responde afirmativamente y también mediante un enunciado interrogativo y de reformulación, le pide a Pedro que confirme su planteamiento.
103. P: [sí sí sí]	Pedro encabalgando su turno con el de Isabel, asiente enfáticamente por repetición.
104. I: y no hay quién se lo:: haga saber\	Isabel toma el turno y reelabora la hipótesis planteada por Pedro.
105. P: sí::	Pedro asiente confirmándola.
106. I: ¿no?  mhm   em::   otra cosa	Isabel asiente, titubea y se produce una pausa. Luego hace una transición para un nuevo asunto.
107. P: lo otro lo otro  este::  que::  em::  que me gustaría agregar es que también  este::   e::  yo no sé si el talle::r/ pudie::ra incluir  este::  avances sobre:: escritura porque:: bueno\ yo tengo mis fallas que todavía sigo trabajando o sea yo al día de hoy yo todavía no he superado la conjugación del verbo soldar	Pedro toma el turno, titubea y después de un circunloquio hace una propuesta pedagógica para futuras ediciones del taller. También, señala una reserva sobre sus propios conocimientos sobre la lengua. Pareciera que lo hace para mitigar el riesgo que supone su propuesta en términos de afectar la imagen de sus colegas profesores. Para finalizar su intervención ofrece un ejemplo de tipo gramatical.
108. I:  mhm	Isabel asiente.
109. P: menos mal que los ingenieros XXX ((señala su especialidad)) no hacemos soldaduras\	Pedro retoma el turno y agrega un comentario que podría interpretarse como humorístico.
110. I: (ríe) eso es para metarur- de metales ¿no?	Isabel ríe de manera empática como respuesta al

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
111. P: sí sí sí  este:	comentario de Pedro y agrega una pregunta de comprobación sobre su inquietud.  Pedro asiente y titubea.
112. I: bueno pero eso es muy sencillo\ porque se se consulta/ o sea::	Isabel toma el turno de palabra y le ofrece una recomendación.
113. P: sí\	Pedro asiente.
114. I: exacto\ yo tampoco lo sé to::do sobre la lengua\ lo que sí sé/ es que tengo claras cuáles son las fuentes\	Isabel asiente e incluye una reserva sobre sus propios conocimientos lingüísticos. Con ello trata de minimizar su cuota de poder en cuanto a experta acercándose así a los participantes. Luego continúa con la recomendación de tipo metacognitivo.
115. P:  mhm	Pedro asiente.
116. I: y cómo puedo consultarlas	Isabel completa su comentario de recomendación.
117. P: correcto\	Pedro confirma lo dicho por Isabel.
118. I: y que es necesario hacerlo ¿no?	Isabel completa con una frase su comentario anterior.
119. P: entonces el taller necesita una/ base fuerte sobre todo para los profesores/	Pedro retoma el turno para sintetizar su propuesta. Emplea el tono enfático en el sintagma: “base fuerte”.
120. I: {(AC)  mhm   mhm }	Isabel asiente.
121. P:  este:  en to::do lo que es el aspecto gramatical\ porque ortográfico/ bueno\ al fin y al cabo yo creo que todo el mundo  e:  ya todo el mundo usa súper ampliamente la página de la RAE como un diccionario ortográfico\	Pedro toma el turno y titubea para dar más detalles sobre el contenido de su propuesta. Como lo más relevante destaca la gramática; la ortografía la menciona pero justifica su percepción de por qué no es necesaria como aspecto central.
122. I: claro claro:: un recurso fundamental\  aja	Isabel interviene para apoyar con un enunciado lo dicho por Pedro.
123. P: ahora gramaticalmente/ yo creo que sí hace falta  este:  soportar muchos conceptos de estructura de la oració:n ¿qué es un adverbio? ¿qué es una preposición? ¿qué es una conjunción? [¿cómo identificar un pronombre?]	Pedro continúa con más detalles sobre su propuesta. Emplea el verbo “soportar” para referirse a los conocimientos que deben llevar el mayor peso. Emplea nuevamente la enumeración de preguntas para referirse a sus posibles contenidos, todos referidos a categorías gramaticales.
124. I: [te has adelantado porque yo iba/]	Isabel solapando su turno con el de Pedro, valora su intervención como un adelanto en el debate que ella iba a proponer.
125. P:  aja	Pedro asiente.
126. I: porque yo iba a hacer esa pregunta\	Isabel termina su comentario anterior.
127. P:  aja	Pedro asiente.
128. I: yo iba a hacer esa pregunta\ porque normalmente se asocia/ ¿no?  este:  lenguaje/	Isabel empleando el “yo” y un circunloquio inicia su planteamiento sobre una representación común entre los

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
lengua/ bueno e incluso los estudiantes hablan incluso de literatura ¿no?	estudiantes de qué se enseña en su Departamento. Se trata de la idea de asociar lengua con literatura.
129. P: sí\	Pedro asiente.
130. I: como más o menos lo mismo y esto es\ saber sobre la lengua/ tener conocimientos sobre cómo esta funciona/ ¿no? la gramática/ los tipos de palabras que existen/ los tipos de funciones que existen/ de acuerdo:: de las palabras en la oración etcétera to::do esto que estoy diciendo no es otra cosa que hablando de cómo funciona la lengua en en el sistema\ como un sistema::/  e::  sus pa::rtes/ etcétera etcétera\ entonces en todo caso estoy hablando de sintaxis\  e::  y de gramática/	Isabel continúa con su planteamiento introductorio para contextualizar el tema que quiere proponer para debatir.
131. P:  em::	Pedro titubea.
132. I: y también de ortografía\ es decir\ corrección\	Isabel sigue dando detalles sobre el nuevo asunto a debatir.
133. P:  m::	Pedro titubea.
134. I: normalmente la idea de las personas/ tiene que ver con esto\ en este taller/ bueno no sé si ha quedado claro\ pero/ y era lo que le hablaba a Homero hace un ratico\  em::  la idea es ofrecer una visión más integral de la/ de la lengua\	Isabel emplea la forma impersonal “la idea de las personas” y concluye su planteamiento con una reserva sobre la concepción de lengua abordada en el taller y sus efectos en las representaciones de los participantes. En su argumentación cita a Homero.
135. P:  mhm	Pedro asiente.
136. I: ¿no?  e::  ¿qué piensan ustedes? [cuáles]	Isabel titubea y hace una pregunta para consultar la opinión de los participantes.
137. P: [habiendo] superado la parte básica ¿verdad?	Pedro solapa su discurso con el de Isabel y hace una pregunta de comprobación mediante el verbo “superar” que señala la idea de vencer unas dificultades, en este caso, los conocimientos gramaticales y ortográficos. Y los define como “la parte básica”.
138. I:  aja   e::  me gusta eso que has dicho de lo básico\ ¿por qué básico?  e::  en gramática y sintaxis\ ¿por qué básico?	Isabel asiente, titubea y valora positivamente y de modo personal el planteamiento que encierra la pregunta de Pedro. Luego hace una nueva pregunta focalizada.
139. P: porque	Pedro se dispone a responder usando el conector de causalidad “porque”.
140. I:  aja	Isabel asiente.
141. P: en cualquier género discursivo los necesitas	Pedro responde brevemente con una sentencia en la que emplea el tono enfático.
142. I: claro	Isabel asiente.
143. P: necesitas un uso cien por ciento correcto\	Pedro reformula su respuesta y emplea lo cuantitativo para precisarla. Destaca el valor de lo “correcto”.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
144. I: claro\ {(AC) claro claro\} entonces  e::  es básico porque::  m::  exacto\ porque es un conocimiento que [se requiere]	Isabel asiente enfáticamente y reformula con titubeos la respuesta de Pedro.
145. P: [en todo]	Pedro solapando su discurso con el de Isabel completa su frase.
146. I: para para para escribir pero pregunto ¿la escritura es eso nada más?	Isabel titubea y agrega una nueva frase y una pregunta de comprobación.
147. P: [no]	En los turnos 147 y 148, Homero y Pedro solapando sus respuestas responden negativamente.
148. H: [no::]	
149. P: terminamos también viendo otros elementos/ que en nuestro caso fue donde nos afincamos\ que fue/ bueno\ lo que alguna gente llama estilo y nosotros lo hemos definido con nombre que es ((hay ruido en el ambiente, de coches y motos)) género discursivo	Pedro toma turno de palabra y mediante el uso de la primera persona del plural justifica la respuesta a la pregunta de Isabel. Establece como sinónimos los términos estilo (conocimiento popular) y género discursivo (saber adquirido en el taller).
150. I:  aja	Isabel asiente.
151. P: ¿sí?	Pedro pide comprobación.
152. I: sí	Isabel asiente.
153. P: como:: por ejemplo:: una de las cosas más importantes/ cómo se escribe estando dentro de la academia\	Pedro continúa ampliando su respuesta, en este caso, con un ejemplo. Este ejemplo define un tipo de género discursivo mediante el enunciado: “cómo se escribe dentro de la academia”.
154. I:  mhm	Isabel asiente.
155. P: que no es igual como se escribe estando en un bufete de aboga::dos/ o no es lo mismo que se escri::be un informe técnico/ o no es lo mismo que escribe un reporte  este::  un reporte contable\ o una carta a un amigo/	Pedro sigue ampliando su explicación mediante la estrategia discursiva del contraste o comparación. En su discurso equipara el discurso producido en esferas de la comunicación (escritura del abogado) con tipos de texto particulares (informe técnico, reporte contable y carta a un amigo).
156. I:  m::	Isabel asiente expectante.
157. P: o un email/ o un mensajito de texto/ o un twit\	Pedro sigue enumerando textos de diferente tipo, en este caso, los relacionados con las TIC. Se produce una pausa breve.
158. I: y:: Homero/ sobre gramática y:: gramá::tica/ sintaxis/ ortografía/ ¿qué piensas? o sea te parece que en la escritura qué ¿qué peso tiene esto?   ha ha dicho:: fijate que:: Pedro ha dicho que es un elemento básico y luego básico a ver si te entendí bien lo definiste como común a todos los géneros discursivos	Isabel toma el turno de palabra y se dirige a Homero. Reelabora la pregunta sobre la gramática, sintaxis y ortografía. También sintetiza lo dicho por Pedro sobre este asunto. El enunciado “a ver si te entendí bien” equivale a solicitar que Pedro confirme su síntesis.
159. P: común sí\	Pedro toma el turno y repite la palabra en la que Isabel ha hecho énfasis y así confirma lo dicho por ella.



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
160. I: que ahí sí [hay diversidad]	Isabel continúa elaborando su comentario sobre lo que ha dicho Pedro.
161. P: [y tú tienes que tener] esa esa ahí para [construir encima]	Pedro encabalgando su turno con el de Isabel completa su respuesta a la pregunta inicial de Isabel sobre los aspectos gramaticales. Se refiere al asunto mediante el pronombre “esa” y emplea el verbo “construir” como metáfora.
162. I: [pero básico::]  aja  es una ba::se\ pero yo digo básico significa a ver ¿sencillo?   [¿sencillo de comprender?]	Isabel solapa su turno con el de Pedro y continúa elaborando su pregunta de comprobación en torno al significado del adjetivo “básico” referida a los componentes morfosintáctico y ortográfico como sinónimo de “sencillo”.
163. P: [no no no básico]	Pedro encabalgando su discurso con el de Isabel niega enfáticamente.
164. I: [¿sencillo de saber?]	Isabel reformula brevemente su última pregunta.
165. P: [no\ básico porque] si tú no echas las bases [no puedes construir la casa ¿verdad? ]	Pedro solapa su turno con el de Isabel y responde exactamente qué quiere decir con “básico” y para ello vuelve a usar la imagen metafórica “construir la casa”. Termina con una frase que demanda confirmación.
166. I:  aja  e::xactamente	Isabel asiente enfáticamente y se produce una pausa breve.
167. P: entonces bueno hay casas que les construyen las paredes y no le echan las bases\ y eso ocurre\	Pedro retoma el turno para elaborar su respuesta con una descripción en negativo de la imagen de la construcción de una casa (escritura del texto).
168. I: claro	Isabel asiente.
169. P: hay trabajos muy buenos en estilo/ pero malos en gramática y ortografía\	Pedro sigue elaborando la metáfora mediante un caso y se produce una pausa breve.
170. I:  mhm	Isabel asiente.
171. P: [entonces]	Pedro continúa empleando un conector que indica consecuencia.
172. I: [perfecto]	Isabel encabalgando su turno con el de Pedro, valora su respuesta positivamente (la confirma).
173. P: es como una casa sin bases\	Pedro concluye la frase explicativa sobre la metáfora.
174. I: {(AC) aja   aja   aja  no no\ está perfecto lo que estás diciendo\} a ver/ Homero	Toma el turno de palabra y asiente enfáticamente y valora positivamente lo dicho por Pedro con el enunciado: “está perfecto lo que estás diciendo”. Luego, cede el turno a Homero.
175. H: corroboro lo dicho por el compañero\ o sea\ total\ sí tenía la duda en cuanto a lo básico/ pero él ya lo definió\ y a mí/ en mi caso particular/ ha sido	Homero mediante un enunciado apoya todo lo planteado por Pedro y lo confirma con el sustantivo “total”. Luego, se centra en su propia experiencia y emplea este mismo

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>total\ o sea\ ahí la base mía la tengo que solidificar mucho más con mayor lectura/ con mayor comprensión/ y:: tratando de ceder ante quizás las:: las opiniones que los expertos en todo caso me puedan proporcionar\ porque la sintaxis/ la gramática/ el estilo/ y el sentido que tú le das a veces/ no tiene nada que ver/ con lo que tú mismo quieres decir y estás totalmente desenfocado y justamente cuando no delimitas aclaras lo que quieres hacer/ te puedes perder  </p>	<p>sustantivo para valorarla. Homero sigue su comentario sobre su propio proceso de escritura empleando los términos metafóricos referidos a la construcción como: “base” y “solidificar”. Los verbos que emplea: “tengo que” y “tratando de”, señalan que se trata de un proceso en desarrollo que le comporta ciertos retos. En este proceso, Homero reflexiona sobre qué deberá hacer: “mayor lectura”, “mayor comprensión” y “ceder quizás ante las opiniones” de los expertos. En síntesis, se trata de enfocarse o aclararse. Sucede una pausa breve.</p>
<p>176. I:  m::  es que:: cuando hablamos de básico/ fijense yo recuerdo mi experiencia anterior mi experiencia investigativa anterior que fue con profesores de Derecho de la UCV\</p>	<p>Isabel asiente. Luego inicia un comentario sobre su propia experiencia como investigadora. Da detalles sobre un caso particular de un trabajo anterior.</p>
<p>177. P:  mhm   178. I: incluso en las frases estas que uno pone de epígrafe/ yo puse frases de ellos ¿no? y una de ellas/ una de estas frases/ y yo quiero ver qué opinan de este aspecto\ es  e::  la siguiente la profesora decía/ e::  bueno (con un tono distinto para citarla)  este::  yo le preguntaba\ ¿qué esperas tú de tus estudiantes en tus exámenes? porque allá básicamente lo que se escriben son exámenes\ eso es lo que se escribe como género discursivo/ bueno\  ntx  y entendiendo que por exámenes/ hay igual una gran diversidad\ pero bueno\ exámenes\   okey ¿qué esperas tú de la escritura en los exámenes de tus estudiantes? Decía (el tono es afectado) algo tan sencillo como que sepan  e::  transmitir una idea\ esto es que sepan que una oración que sepan que una oración tiene sujeto y predicado\ algo tan sencillo como esto\ algo tan básico como esto\ por eso mi insistencia en que me dijeran/ que ¿básico es sencillo? ¿qué opinan ustedes de esta profesora? Que dice (cambia el tono para la cita; es ahora más afectado) ¡algo tan sencillo como sujeto y predicado!  </p>	<p>Pedro asiente.  Isabel continúa con su narración como preámbulo a una consulta que hace a los participantes nuevamente sobre el aspecto sintáctico y la valoración que sobre este se hace como “básico” (en el sentido de: simple, sencillo o natural). En su relato hay secuencias incrustadas de diálogo de una entrevista anterior con otros profesores universitarios también de áreas no lingüísticas. Finalmente, formula una pregunta focalizada. Se produce una breve pausa.</p>
<p>179. P: bueno primero que se comió en verbo ¿no?   H: (se ríe)</p>	<p>Pedro se autoselecciona y no responde directamente a la pregunta. Su comentario es un cuestionamiento al conocimiento sobre la lengua expresado por la profesora que cita Isabel.   Homero se ríe de manera empática y tal vez para evitar la tensión que podría producir la respuesta de Pedro, ya que es inesperada de acuerdo a lo que Isabel está proponiendo.</p>
<p>181. I: bueno\ en el predicado está el verbo\</p>	<p>Isabel titubea y rectifica lo dicho por Pedro.</p>
<p>182. P:  a  okey</p>	<p>Pedro asiente y con ello confirma lo dicho por Isabel.</p>
<p>183. I: claro\</p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>184. P: ah:: ¿ves? ahí me pelé yo\</p>	<p>Pedro toma nuevamente el turno y mediante una</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
I: (se ríe)	expresión coloquial reconoce que se ha equivocado. Isabel ríe de manera empática y tal vez para evitar la tensión que puede producir reconocer un error. Se produce una pausa.
186. P: yo pensaba que era sujeto verbo y predicado\	Pedro retoma su turno de palabra para justificarse.
187. I:  aja    [bue::no]	Isabel asiente y titubea.
188. H: [es como nos] lo han enseña::do	Homero encabalgando su discurso con el de Isabel, confirma lo dicho por Pedro en su último turno.
189. I: sí:: es que::  ntx  claro\ porque el núcleo del predica::do/ claro porque:: el predicado es de quién hablas y el sujeto es lo que dices de lo que hablas/ hablando de una manera bie::n funcional\	Isabel asiente, titubea y ofrece una explicación con más detalles sobre el error. Isabel comete el error de invertir la explicación de los conceptos de sujeto y predicado. Se trata de un lapsus. Finaliza con una reflexión metacognitiva sobre su propio comentario.
190. P:  m::  okey	Pedro asiente expectante. Es destacable que no comente nada sobre el evidente gazapo cometido por Isabel.
191. I: entonces lo que dices de lo que/ el nú::cleo/ lo más importante de lo que se dice es la acción\	Isabel retoma el turno y continúa con la explicación sobre el caso “sujeto y predicado”. En este caso, sí es correcta.
192. P:  mhm	Pedro asiente
193. I: a lo que se refiere de de lo que estás hablando/	Del turno 193 al 196, alternativamente Isabel sigue explicando el caso y Pedro asiente.
194. P:  mhm	
195. I: acción o hay verbos que no son de acción\ {(AC) son más copulativos etcétera}	
196. P:  mhm	
197. I: sí  e::  pero digamos ¿ustedes estarían de acuerdo con esto? porque ella dice\ es tan sencillo como esto\	Isabel asiente, titubea y mediante el conector “pero” insiste en la pregunta para el debate.
198. P: no	Pedro se autoselecciona y responde negativamente. Se produce una pausa breve.
199. I:  aja	Isabel asiente.
200. P: yo no\	Pedro reitera su respuesta en este caso usando el “yo”.
201. I: yo tampoco\	Isabel toma el turno de palabra y valida lo dicho por Pedro también empleando el “yo”.
202. P: yo tampoco\ porque::  este::  yo considero que  este::  sea cual sea el discurso de transmisión de ideas/ por lo general tú::  este::  haces un preámbulo/ luego desarrollas en lo específico/ y:: {(AC) o sea esta es la forma más amplia en que yo lo veo} y y terminas/ dando una conclusión\ un cierre\ ¿ves?	Pedro retoma el turno, repite la frase que Isabel ha dicho y mediante el conector “porque” y con titubeos elabora una justificación. Hace un planteamiento alternativo al de la informante de Isabel. En este caso, Pedro se refiere a la fórmula: introducción, desarrollo y conclusión que explica en términos sencillos. En su discurso identifica la respuesta del examen con el enunciado “discurso de

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
203. I: sí\ tiene esos tres movimientos\ [ en general]	transmisión de ideas”. Isabel asiente y sintetiza el planteamiento de Pedro.
204. P: [empiezas] sencillo te abres y vuelves a cerrar	Pedro encabalgando su turno con el de Isabel, reformula su propuesta.
205. I:  aja   aja	Isabel asiente empleando la repetición.
206. P:  este::  ese es uno de los elementos  este::  no es sólo/ por supuesto que es importantísimo que haya sujeto y predicado/ porque si no te empiezan a aparecer  este::  aquellos monstruos de de doscientos cincuenta palabras encerrados entre dos puntos/	Pedro retoma el turno de palabra, titubea y vuelve sobre el mismo tema para apoyar el planteamiento de la informante. Emplea la imagen metafórica del “monstruo” para plantear un punto crítico sobre la escritura de sus estudiantes.
207. I: que yo llamo megaoraciones\ ya Homero sabe\	Isabel interviene para agregar su modo particular de denominar el error. Es un conocimiento que comparte con Homero, a quien menciona.
208. H:  mhm	Homero asiente confirmando así lo dicho por Isabel.
209. P: {(P) sí sí tal vez eso tiene que ver}	Pedro asiente.
210. H: {(P) y no sabe de lo que se habla}	Homero toma el turno de palabra y agrega una consecuencia de lo planteado por Pedro.
211. P: pudiéramos sacar un programa en Discovery Chanel/ megaestructuras\ bueno megaoraciones\	Pedro toma el turno de palabra y empleando la sátira (elemento emotivo) comenta el punto crítico empleando la denominación de Isabel.
212. H: [megaoraciones]	Homero repite la última palabra de Isabel.
213. I: [(ríe a carcajadas)]	Isabel ríe de manera empática.
214. H: es verdad\	Homero toma el turno para valorar lo dicho por Pedro.
215. P:  mhm   este::  pero también incluye elementos como:: como:: la sintaxis pues o sea a veces tu tu oración tiene sujeto y tiene su predicado/ pero resulta que la manera en que organizaste el predicado la acción está cayendo sobre  este::  un objeto que no era/ y entonces la oración termina diciendo cualquier cosa/ o a veces el verbo está::/ como se equivoca la gente en inglés/ se equivocan también en español\ está conjugado para una persona que no es la que está ejecutando la acción\ bueno y así	Pedro asiente, titubea y mediante el conector “pero” sigue reelaborando su planteamiento. Hace un comentario metalingüístico centrado en la estructura oracional. Se trata de un ejemplo hipotético sobre las megaoraciones.
216. I: [claro]	Isabel asiente.
217. P: [al monstruo] le van saliendo patitas y antenitas	Pedro encabalgando su turno con el de Isabel, cierra su comentario repitiendo el enunciado de las oraciones similares a un “monstruo”.
218. I:  mhm   mhm  a mí me encantó la imagen que	Isabel toma el turno de palabra, asiente y hace una

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
tú utilizaste una vez de que te ganas un dolor de cabeza\ o sea que {(AC) claro\ tú puedes hacer un esfuerzo para interpretar para establecer la coherencia [de aquella oración]}	valoración positiva sobre una imagen empleada por Pedro en una sesión anterior. Esto tiene relación con la nueva imagen que plantea sobre las oraciones “monstruo”.
219. P: [de poder siempre] se puede entender\	Pedro encabalga su turno con el de Isabel y completa con una frase lo que ella está diciendo.
220. I: claro\ porque uno hace un esfuerzo\	Isabel asiente y señala un argumento de causa sobre el asunto de la coherencia que establece el lector.
221. P:  mhm	Pedro asiente.
222. I: exactamente\ mira y así como Homero habló de su experiencia/ que no fue digamos tan positiva sobre sus profesores en el pasado/ él se refiere a los profesores de lengua ¿no? pero:: bueno\ vamos a:: a hablar/ sí\ de los profesores de lengua\	Isabel asiente e inicia un circunloquio para una nueva consulta a Pedro partiendo de un comentario anterior de Homero.
223. P:  mhm	Pedro asiente.
224. I: tú ¿qué dirías cómo fue tu experiencia? ¿tú piensas que eso es importante para  e::  para tener el resultado que tienes hoy como escritor? o:: ¿es un trabajo que hiciste por tu cuenta? etcétera\ y ya con esto cerramos y nos vamos al panettone\ (se ríe)	Isabel hace tres preguntas focalizadas; la primera de tipo general vinculada al planteamiento de su turno anterior y las dos siguientes son de comprobación con posibles alternativas de respuesta. Finaliza con un enunciado que anuncia el cierre de la sesión.
225. P: sí\ dime con quién andas/ y te diré como escribes\	Pedro asiente y responde con un refrán adaptado a la situación.
I y H: (ríen a carcajadas)	Isabel y Homero ríen de manera empática por la ingeniosa respuesta.
227. I: ¿eso es lo que tú dirías?	Isabel toma el turno y hace una pregunta de comprobación.
228. P: algo así:: sí\  e::  siempre:: me encantó\ era así como una pasión\ juntarme con el que sabía más\	Pedro responde afirmativamente pero de manera tímida. Luego, argumenta con una reflexión de su vida escolar.
229. I:  mhm   mhm	Isabel asiente.
230. P: o sea con la maestra que sabía más/ {(AC)(P) te lo juro} con el profesor que sabía más/ luego con la mamá de mi amiga que era profesora de le::ngua/ luego con todas las hermanas que también sabían/ y así/ donde yo veía que había una fuente de conocimiento ahí me pegaba yo a chupar\	Pedro continúa ampliando con detalles lo propuesto en el turno anterior. Emplea la repetición para enumerar diversos ejemplos que funcionan como argumentación. Emplea la metáfora “chupar” con el significado de absorber conocimientos.
231. I: mhm    es tu ¿es una estrategia personal?	Isabel asiente, hace una breve pausa y una pregunta de comprobación sobre lo que Pedro ha dicho.
232. P: sí	Pedro asiente.
233. I: claro\ y::/ exacto\ bueno ya lo has dicho todo\ o sea\ {(DC) has buscado las ayudas y las has aceptado} exactamente\ o sea\ en este caso fuiste	Isabel asiente, titubea y hace una reflexión sobre lo dicho por Pedro en contraste con Homero. Al final hace un preámbulo para compartir su propia experiencia sobre

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>más activo que digamos que Homero\ Homero/ los profesores digamos  m::  te aprobaban o:: no se:: digamos  e::  preocupaban/ y tú/ bueno\ lo dejabas así lo dejabas así\ bueno les digo que [mi experiencia]</p>	<p>el tema que están tratando.</p>
<p>234. P: [eso también]</p>	<p>Pedro solapa su turno con el de Isabel e intenta agregar algo.</p>
<p>235. I: [en Letras]</p>	<p>Isabel continúa con su preámbulo.</p>
<p>236. P: [eso también] tiene un elemento familiar ¿no?</p>	<p>Pedro encabalga nuevamente su turno con el de Isabel y plantea un nuevo argumento sobre el asunto que están tratando.</p>
<p>237. I:  aja   aja </p>	<p>Isabel asiente expectante.</p>
<p>238. P: en mi familia/ en mi familia somos muy críticos destructivos/   {(DC) entonces  este:: } cuando tú estás expuesto a ese entorno/ tú te vuelves perfeccionista\</p>	<p>Pedro titubeando amplía su argumento. También son datos de su vida. Corresponde a un análisis sobre el aspecto familiar y su influencia en su modo de actuar.</p>
<p>239. I:  m:: </p>	<p>Isabel asiente expectante.</p>
<p>240. H: {(P) eres buen crítico\ sí}</p>	<p>Homero por autoselección hace una valoración positiva de Pedro con una alabanza.</p>
<p>241. P: no sé si buen crítico\ porque el crítico destructivo por lo general es malo\ en realidad\</p>	<p>Pedro interviene para comentar lo dicho por Homero. Sobrenuncia lo dicho por él con un argumento en sentido contrario.</p>
<p>242. I: sí:: sonó sonó:: fuerte (se ríe)</p>	<p>Isabel toma el turno de palabra y subenuncia lo dicho por Pedro. Se ríe para aliviar la tensión del momento.</p>
<p>243. P: sí sí no no::</p>	<p>Pedro asiente y titubea.</p>
<p>244. I: o sea\ más bien muy exigentes</p>	<p>Isabel retoma el turno y reformula lo que ha dicho. Emplea el énfasis como recurso.</p>
<p>245. P:  este:: </p>	<p>Pedro titubea.</p>
<p>246. I: más bien yo lo veo así ¿no?</p>	<p>Isabel concluye su comentario y pide comprobación a Pedro.</p>
<p>247. P sí:: súper exigentes una anécdota familiar/ siempre lo contamos/ y esas dos personas no se han librado de ese karma/ hasta el día de hoy\   un primo lejano y su esposa un día estaban por una carretera en XXX ((menciona una localidad))/</p>	<p>Pedro asiente y subenuncia lo planteado por Isabel. Él refuerza su planteamiento con una anécdota como argumento.</p>
<p>248. I:  mhm </p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>249. P: y había unas de estas carret- carreras de bicicletas ¿sabes? que cierran la carretera y::   entonces viene  este::  él y dice:: ah no\ ella y dice:: (cambia el tono para la cita) ¡mira mira XXX</p>	<p>Pedro sigue narrando la anécdota.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>((menciona un nombre propio))/ los ciclistas!</p> <p>I: (ríe a carcajadas)</p> <p>251. P: bu::rra no se dice ciclistas se dice bicicleteros</p> <p>252. H: a: peor todavía:: (riéndose)</p> <p>253. I: (ríe a carcajadas) buenísimo    cómico\ muy cómico\  m::  </p> <p>254. P: entonces claro\ ¿no? bueno de todo\ todo eso son factores que te llevan a/ buscar más a saber más a::</p> <p>255. I: sí si yo estoy de acuerdo\ fijense que parte y parte\ claro\ yo decidí estudiar Letras/ bueno\ porque me gustaba mucho la lectu::ra/ y y  m::    no sé\ tampoco sabía mucho qué era lo que iba a hacer\ realmente estudié Letras y cuand-</p> <p>256. P: ¡ah! tú no estudiaste Lengua\ tú estudiaste Letras\</p> <p>257. I: yo estudié Letras\ exacto\ luego me dediqué a la parte más de enseñanza de la lengua\ profesionalmente\ pero estudié Letras\ en la Católica y cuando yo ingresé a la a la:: Escuela/  guao::  yo me di cuenta que tenía serios problemas\ pero es que me pasó lo que a ti\ o sea yo no busqué  e::  como tú Pedro/ ser activa y buscar de quien aprende::r/ sino que también era digamos pasiva/ y fue sólo en la universidad que me di cuenta/ el primer año fue para mí:: fundamental/ porque me di cuenta que tenía serios problemas\ por ejemplo\ desconocía/ aunque me sabía las reglas\ no tenía ni idea de cómo aplicarlas\ las reglas de acentuación\ por ejemplo\  este::  comencé:: a darme cuenta/ oye\ de que:: había que escribir comenta::rios de te::xto/ a responder pregu::ntas/ y que tenía que organizar las respuestas y que/ claro\ para tener buenas calificaciones y todo esto/ y ahí fue que empecé a preocuparme por mejorar ¿no?  este::  mi escritura\ o sea que/ porque anteriormente/ es cierto\ o sea\ los grupos eran masi::vos/ estudiaba en un colegio::/ donde:: había:: pues muchos estudiantes por salón/  este::  los profesores/ podrían marcar los errores/ pero:: no:: reflexioná::bamos que es lo que fijense que en este taller hemos hablado muchísimo todos/ hemos estado reflexionando/ oyéndonos/  e::  argumenta::ndo/  e::  viendo qué ha pasado en nuestros cursos/ o o con nuestros cursos y con las cosas que hacemos/ pero en en el colegio/ ¡yo no recuerdo que los profesores reflexionaban!\ era entregar una nota ¿se acuerdan?</p>	<p>Isabel ríe de manera empática.</p> <p>Pedro concluye el relato.</p> <p>En los turnos 252 y 253, Homero e Isabel alternativamente toman el turno de palabra y hacen un comentario evaluativo mientras ríen empáticamente.</p> <p>Pedro toma el turno de palabra para hacer una síntesis a modo de cierre de su respuesta a la pregunta de Isabel.</p> <p>Isabel toma el turno, asiente y apoya lo dicho por Pedro. Luego retoma el tema de su propia experiencia sobre el aprendizaje de la lengua. Aporta datos de su biografía a modo de preámbulo.</p> <p>Pedro por autoselección hace un comentario para confirmar un dato.</p> <p>Isabel confirma el dato, asiente y continúa con su comentario de tipo autobiográfico. Hace énfasis en el adjetivo “serios” con el que califica sus “problemas” de escritura. También emplea el contraste de su caso con el de Pedro. Y sigue empleando el énfasis en palabras claves sobre sus limitaciones respecto a la lengua. También usa como estrategia discursiva la ejemplificación. Por último, añade nuevos datos del contexto de su vida estudiantil para justificar sus actuaciones. Para finalizar, Isabel emplea lo dicho para contrastar con la actividad formativa que está realizando y con ello eleva su imagen positiva de esta actividad así como su propia imagen como interventora. Termina solicitando la confirmación de los participantes mediante el enunciado “¿se acuerdan?” con el que da por ello que ellos comparten su experiencia.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
258. P: [{{(AC) sí sí sí}}	Pedro responde asintiendo de manera enfática a la pregunta de Isabel.
259. I: [era entregar] la no::ta/ marcar unas cosas/ y uno y que bueno/ ya será para la próxima oportunidad\ pero nunca relacioné una cosa con la otra/ hasta que llegué a la universidad/ {{(DC) donde expresarte correctamente y responder a lo que se te estaba [planteando/}}	Isabel encabalgando su discurso con el de Pedro continúa reformulando su argumento con más detalles sobre el tipo de evaluación y sus efectos en el aprendizaje de la lengua.
260. P: [mhm]	Pedro encabalgando su discurso con el de Isabel y asiente confirmando su planteamiento.
261. I: era clave\	Isabel toma el turno y termina su frase anterior empleando el énfasis.
262. P: exacto 263. I: aquí ya no hay más ejercicios de:: ejercicios para completar/ [ni marcar con equis/]	Pedro toma el turno para confirmar lo dicho por Isabel. Isabel toma el turno para completar con un dato de contraste su planteamiento.
264. H: [lloró bastante]	Homero encabalgando su turno con el de Isabel introduce un comentario. La expresión metafórica “llorar” funciona como una evaluación empática (elemento emotivo) de la experiencia narrada por Isabel.
265. P: [no]	Pedro encabalgando su turno con el de Homero e Isabel para decir algo que inicia con una negación.
266. I: ¿ah?	Isabel hace una pregunta de comprobación.
267. H: lloró bastante (riéndose)	Homero repite la metáfora anterior y se ríe para aliviar la tensión.
268. I: el primer año para mí fue::  este::  brutal\ es más/ yo pensé/ nunca pensé que iba a pasar del primer año\	Isabel toma el turno para comentar su experiencia. Emplea el énfasis en el calificativo “brutal” con lo que confirma lo dicho por Homero. Luego agrega otro dato de su biografía.
269. P: [claro]	Pedro asiente empáticamente.
270. H: [{{(P) y lo pasó}}	Homero encabalgando su turno con el de Pedro y hace un comentario para pedir comprobación a Isabel sobre lo que está planteando.
271. I: porque los profesores eran/ súper exigentes/ teníamos muchísimas materias/ más toda la adaptación\ y bueno\ uno realmente es bastante joven	Isabel retoma el turno para seguir dando detalles para justificarse. De nuevo emplea el énfasis en palabras claves con lo que el tono se hace algo dramático (elemento emotivo). Pasa de la primera persona del plural a la forma impersonal “uno”.
272. P: sí	Pedro asiente.
273. I: cuando entré a la universidad/ y bueno costaba mucho adaptarse a tantas cosas\ finalmente aprobé el primer año e incluso sólo me quedó u::na materia\ o sea que en general/ estuvo bien\ y a partir	Isabel vuelve a usar la primera persona del singular. Cierra su comentario volviendo a la reflexión donde ella se ubica respecto al estatus de Pedro y de Homero como estudiantes. Al final mediante la perífrasis “pareciera



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
de ahí me animé y bueno ya la cosa fue:: fue mejorando\ pero bueno\ a lo que voy es que es como algo intermedio entre los dos\ es decir\ {(DC) sí fui pasiva}   pero me activé\ cuando::   llegó un momento pues de mi vida en el que se me exigió ¿no? en cambio tú pareciera que siempre has tenido esa exigencia\	que has tenido” demanda a Pedro la comprobación sobre lo expuesto por ella.
274. P: sí:: me acuerdo/ así pensando pensando en el asunto\ a uno siempre se le activan recuerdos ¿no?	Pedro asiente y confirma lo dicho por Isabel. Luego hace un preámbulo que indica que seguirá aportando datos biográficos a modo de argumentos.
275. I:  mhm	Isabel asiente.
276. P: en el en el colegio/ en la primaria/ también todo el salón era de:: en el salón la nota mínima era de dieciséis\   si alguien sacaba doce/ era de verda::d o sea que que la gente se preocupaba	Pedro toma el turno de palabra para reflexionar sobre su pasado estudiantil. En su comentario obtener buena notas era una motivación colectiva.
277. I: era realmente un grupo bueno bastante::	Isabel toma el turno para comentar lo dicho por Pedro pero no concluye su frase.
278. P: sí::	Pedro asiente.
279. I: era excelente\	Isabel termina la frase anterior.
280. P: y era así como:: tú ahorita me estabas hablando de las reglas de acentuación/ y recuerdo perfectamente/ que no había uno que no supiere que que:: esdrújulas y sobreesdrújulas todas van acentua::das/ que las graves excepto si terminan en ene o ese	Pedro retoma el turno de palabra para agregar otra anécdota a partir del caso de la acentuación, narrado por Isabel. Esta anécdota le sirve para reforzar la importancia atribuida socialmente al conocimiento declarativo de las reglas de acentuación.
281. I:  aja	Isabel asiente.
282. P: agudas sí vocal ene o ese	Pedro continúa narrando su experiencia.
283. I: claro\ yo me lo sabía\ pero como que no sabía que había que aplicarlo\ me parecía que era un co- que era un conocimiento que se escribía cuando te lo pedían/	Isabel asiente y hace una reflexión sobre su actuación como estudiante a partir de lo que Pedro ha relatado.
284. P: y ya\	Pedro toma el turno y completa la frase de Isabel.
285. I: en una en un [examen de castellano\]	Isabel continúa relatando su caso.
286. P: [y no lo:: de verdad] no:: lo tenías aquí\ en el puño\ [a tu disposición\]	Pedro solapando su discurso con el de Isabel hace un comentario y lo reformula. Emplea la metáfora: “el puño” para referirse a los conocimientos procedimentales (prácticos) sobre la acentuación. Estos enunciados funcionan como una pregunta de comprobación.
287. I: [no exa::cto no] no no no lograba/ ¡imagínate tú! hacer esa conexión/ porque me daba igual\ o sea\ y esto lo he visto después con mis estudia::ntes/ no	Isabel encabalgando su turno, corrobora de manera enfática la propuesta de Pedro y agrega un argumento. Luego, conecta este argumento con el comportamiento

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>sé si ustedes lo han visto/ es decir\ ellos::  m::  no saben colocar tildes\ y aunque tú les preguntes ¿tú sabes lo que es una palabra aguda? sí (con un tono distinto para la cita) y ¿cuándo lleva tilde? bueno/ cuando termina en tal y tal (de nuevo cambia el tono para diferenciar la cita)/ [bueno\]</p>	<p>de sus propios estudiantes. Inserta un diálogo hipotético para ilustrar la similitud y reforzar así su tesis sobre la enseñanza y aprendizaje de la ortografía.</p>
<p>288. P: [entonces ¿por qué?]</p>	<p>Pedro solapa su turno con el de Isabel y hace una pregunta focalizada.</p>
<p>289. I: entonces ¿por qué no lo aplicas? porque porque nos han enseñado así\ como de una manera fragmentaria\ era lo que yo le hablaba a Homero ahorita con una tarea de un curso que él está haciendo/ en el que le dicen/ bueno\ aquí hay una ide::a y van a escribir sobre esta idea\ pero claro/ esto puede ser como muy difícil (con cierta afectación) por eso le comentaba que hay que/ pienso yo\ desde la experiencia y el conocimiento actual\ hay que conocer el género/ como dices tú\ claro\ hay que:: obviamente somos hablantes de la lengua/ y ya estamos a un nivel que [deberíamos ser]</p>	<p>Isabel continúa con su relato. Luego, cita un elemento de la conversación con Homero en la secuencia 1 de esta sesión. Esto último le sirve para retomar el concepto de género discursivo como elemento clave en la enseñanza de la lengua en cualquier contexto. Emplea la primera persona y un circunloquio para hacer su planteamiento.</p>
<p>290. P: [y un poco] y un poco de de también de orgullo con la lengua ¿será o algo por el estilo?</p>	<p>Pedro solapándose con el discurso de Isabel, introduce un elemento nuevo en la predicación del tema: el orgullo por la lengua, y lo consulta con Isabel.</p>
<p>291. I:  mhm </p>	<p>Isabel asiente, confirmando así lo planteado por Pedro.</p>
<p>292. P: el internet nos ha:: afectado negativamente/ terrible\ o sea:: hasta:: ahora es que el internet viene a respetar el el castellano\</p>	<p>Pedro toma el turno de palabra para introducir otro punto crítico a modo de causa para explicar el asunto que están tratando.</p>
<p>293. I:  mhm </p>	<p>Isabel asiente.</p>
<p>294. P: porque el internet empezó básicamente en inglés y:: ¿tilde?    ¿cuál tilde?</p>	<p>Pedro continúa con la argumentación. El tono es de cierto dramatismo gracias a las preguntas y la pausa larga.</p>
<p>295. I: sí sí sí eso  aja    [claro]</p>	<p>Isabel asiente de manera enfática.</p>
<p>296. P: [¿tilde?]</p>	<p>Pedro encabalga su turno y repite el final de su frase de cierre para insistir en el asunto.</p>
<p>297. I: pero el internet es como un medio\ [tú dices en internet]</p>	<p>Isabel toma el turno y mediante el conector “pero” introduce una reserva.</p>
<p>298. P: [¿claro! Pero]  este::  pero ¿cuál era nuestro principal medio de comunicación antes?   si ibas a escribir</p>	<p>Pedro encabalgando su turno con el de Isabel y empleando el conector “pero” introduce una pregunta focalizada que conduce a un nuevo argumento.</p>
<p>299. I: ¿el chat? ¿a eso te refieres?</p>	<p>Isabel responde y hace una pregunta de comprobación a Pedro.</p>
<p>300. P: ¡no era la carta!</p>	<p>Pedro niega enfáticamente y con ello le responde a</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
301. I: ¡ah! {(AC) okey okey okey sí sí}	Isabel. Isabel asiente enfáticamente.
302. P: o sea\ yo hasta que:: no tuve qué como:: dieciséis años/ no:: no empezamos a medio ver lo que era el internet\	Pedro mediante el conector “o sea” explica con más detalles su último planteamiento.
303. I: claro	Isabel asiente.
304. P: en cambio la generación actual/ nació con el internet y desde que tienen/ quién sabe qué edad están escribiendo por internet y y ya:: ya en el correo lo más normal es que/ apenas/ bueno las personas que má::s cuidado tienen/ escriben antes de empezar el correo/ va sin tildes\	Pedro retoma el turno y mediante el conector “en cambio” continúa ampliando su comentario. La estructura discursiva corresponde al “antes y ahora”.
305. I: sí\ yo a veces hago eso para/ porque me da pena   pero sobre todo en textos	Isabel toma el turno de palabra para justificarse sobre el tema “va sin tildes” que ha planteado Pedro.
306. P:  mhm	Pedro asiente.
307. I:  aja	Isabel asiente.
308. P: entonces imagínate tienes un medio que prácticamente te exige la no utilización de tilde/	Pedro toma el turno de palabra para terminar de elaborar su comentario.
309. I:  m::	Isabel asiente expectante.
310. P: y esto es un condicionamiento negativo\	Pedro cierra confirmando su tesis sobre los efectos negativos de internet en la escritura en términos de estímulo y respuesta.
311. I: claro claro   ¿pero el medio te lo exige o tú:: o tú te sometes?	Isabel asiente y hace una pregunta de comprobación con lo que de cierta manera pone en duda la tesis de Pedro.
312. P: en muchos casos/ en una gran mayo-[cantidad de casos]	Pedro responde a la pregunta empleando el aspecto cuantitativo.
313. I: [tú lo dices] porque en el teclado no ha::y	Isabel encabalgando su turno con el de Pedro le hace una consulta para comprobar la validez de su argumento.
314. P: no no\ lo digo porque los medios a veces te rechazan la tilde	Pedro niega y justifica su argumento con un dato puntual. Se produce una pausa breve.
315. I: ¿cuáles?	Isabel toma el turno para hacer una pregunta focalizada.
316. P:  este::  a veces algunas plataformas de correo/ te rechazan la tilde\ [y si tú escribes]	Pedro titubea y responde con más datos.
317. I: [ja::y! ¡es verdad!]	Isabel encabalga su turno con el de Pedro y subenuncia su propuesta con dos exclamaciones.
318. P: si tú escribes [te salen una]	Pedro continúa ampliando su último argumento.
319. I: [queda una] cosa horrible	Isabel solapando su turno con el de Pedro, completa la

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
320. P: i ene veinte under score	frase de Pedro y con ello confirma nuevamente su argumento.
321. H: [el error]	Pedro concluye su explicación con un ejemplo.
322. I: [tú sabes en] el SINAI/ en el sistema que tenemos lo rechaza\	Homero toma el turno para sintetizar lo dicho por Pedro con una palabra.
323. P:  aja	Isabel encabalgando su turno con el de Homero agrega otro ejemplo, en este caso, una experiencia personal.
324. I: porque:: yo:: siempre trabajaba con con un profesor bueno no sé o:: y que su apellido llevaba tilde y quedaba horri::ble\ exacto\	Isabel asiente.
325. P: las actas las actas aquí::  este::	Isabel concluye su relato y asiente confirmando así el planteamiento de Pedro.
326. I: es correcto\ es correcto\	Pedro toma el turno para anunciar otro ejemplo.
327. P: las actas si hay un nombre que lleva acento/ Ana Mari::a/ sale ana mar- y no sé sale/ una ye y a\ en vez de i con tilde/	Isabel asiente.
328. I: sí\ no estamos actualizados\  mhm	Pedro retoma el turno para desarrollar el ejemplo.
329. P: el sistema rechaza las tildes\	Isabel asiente, genera una conclusión de lo dicho por Pedro y vuelve a asentir.
330. I: exactamente\ miren/ vamos a abrir esto\ entonces  em::  bueno nada\ no no muy interesante lo que han dicho y y ¿sí hubiera una política institucional? O sea que/ que apoyara digamos::	Pedro hace una síntesis sobre el caso expuesto.
331. P: yo creo/ que yo creo que XXX ((menciona una instancia de la USB))/	Isabel asiente y cambia de tema. Inicia el cierre de la sesión. Hace una valoración positiva sobre la participación de Homero y Pedro. Y cierra con una pregunta focalizada con la que incluye un nuevo asunto para el debate.
332. I:  mhm	Pedro se autoselecciona y mediante el uso de la primera persona inicia su respuesta.
333. P: bueno\ mi opinión muy personal\ debería exigir un curso de ortografía y gramática a los profesores\ porque:: bueno:: tal cual y como suena\ {(AC) suene feo o lo que sea}  este:: {(DC) es inaceptable\} ¿verdad?	Isabel asiente.
334. I:  mhm	Pedro hace un preámbulo para anunciar su propuesta luego un preámbulo para anunciar argumento de causa.
H: (carraspea)	Isabel asiente.
336. P: que un profesor/ sea incapaz de corregirle eso/ a los estudiantes\ no importa que no sea de lengua\	Pedro concluye su argumento que incluye una valoración negativa a un grupo de profesores.
337. I:  m::	Isabel asiente expectante.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
338. H: y yo creo que la razón por la cual muchos profesores no se inscribieron en estos cursos/ era para que no vieran sus propias debilidades {(P) y usted se las sacara}\ eso creo que también fue una debilidad/ de los propios docentes\ no reconocer sus errores/	Homero toma el turno de palabra para subenunciar lo dicho por Pedro planteando un nuevo argumento: una hipótesis. Termina con una conclusión sobre el asunto. Con esta intervención Homero defiende su imagen. En la medida en que él aceptó el reto de participar.
339. P: esa puede ser una amenaza/ total\	Pedro toma el turno y apoya a Homero. Corrige la etiqueta que este ha usado aunque ambas se refieran a aspectos negativos.
340. I: a:: (con sorpresa)	Isabel asiente sorprendida.
341. H: sí señor\ es una gran amenaza\ y una gran debilidad para esos docentes\	Homero asiente y con ello confirma lo dicho por Pedro. También repite tanto su argumento como el propio a modo de síntesis. Califica los sustantivos “amenaza” y “debilidad” con el adjetivo “gran”
342. P: la vergüenza	Pedro con un sintagma de tipo emotivo expresa una valoración negativa.
343. H:  mhm	Homero asiente.
344. I: {(DC) sí sí }	Isabel asiente.
345. P: ¿no?	Pedro pide comprobación.
346. I: aunque:: sí\ fijense que en XXX ((menciona el otro taller que está dictando)) siempre se manejó/ es decir\ si si yo revisaba un texto/	Isabel toma el turno y lo inicia con un conector de oposición que indica que mencionará una reserva. Luego, asiente e inicia el comentario de su propia experiencia sobre el tema planteado por Pedro y confirmado por Homero.
347. P:  mhm	Pedro asiente.
348. I: [se lo enviaba a]	Del turno 348 al 350, Isabel inicia una frase y al unísono Homero y Pedro completan la completan con una palabra en sentido similar.
349. H: [confidencialmente]	
350. P: [en privado]	
351. I: te lo envió a ti\ y a cada uno pues ¿no? luego sí les pedí permiso para para hablar por ejemplo/ de los errores frecuentes\ fue la última sesión que ellos me pidieron\ les pedí permiso para/ tomar ejemplos de sus propios [textos\]	Isabel continúa describiendo en detalle el caso.
352. P: [déjame] hacer una llamadita para::	Pedro encabalgando su turno con el de Isabel, pide permiso.
353. I: claro claro [pero jamás]	Isabel asiente enfáticamente y sigue con su descripción.
354. P: [no se vayan] a frikiar allá en el departamento que no he llegado\	Pedro encabalgua su discurso con el de Isabel y justifica la acción de llamar por teléfono.
355. I: ah ¿por qué tienes una actividad? (ruido de papeles)	Isabel se dirige a Pedro y le hace una pregunta de comprobación.

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
356. P: sí\ se llama almuerzo\	Pedro responde con humor.
357. I: (ríe a carcajadas) no ya nos vamos\ vamos a comer esto ((se escucha ruido de papeles))	Isabel ríe empáticamente y se compromete a cerrar la sesión.
358. H: ¿ya no vienen más a clase ustedes dos?   yo no\	Homero por autoselección interviene y hace una pregunta de comprobación introduciendo un tema distinto al del debate.
359. P: ¿más a clase::?	Pedro toma el turno y hace una pregunta de comprobación.
360. H: ¿terminaste ya?	Homero se dirige a Pedro y reformula su pregunta.
361. P: sí:: mis clases yo las terminé el viernes/ y acabo de entregar mis actas ahora\	Pedro responde afirmativamente y ofrece datos como justificación.
362. I: yo estoy con ustedes exacto/ ya saben que yo estoy de permiso\ [me voy a Barcelona\]	Isabel toma el turno y responde a la pregunta de Homero.
363. P: [XXX (habla por teléfono)]	Se omite por la cláusula de confidencialidad.
I: (se ríe)	Isabel ríe de manera empática a raíz de lo que escucha que dice Pedro.
365. P: ¿Literatura se llama este Departamento? No\ ¿verdad?	Pedro toma el turno y hace una pregunta de comprobación.
366. I: lengua y literatura\	Isabel responde.
367. P: ¿lengua y literatura?	Pedro con sorpresa repite la respuesta de Isabel.
368. H: ¿y por qué el edificio es EGE? ¿estudios generales?	Homero se autoselecciona y hace otra pregunta focalizada sobre el mismo asunto del que hablan Pedro e Isabel.
369. I: estudios generales	Del turno 369 al 382, continúa el intercambio sobre el nombre de los edificios de la USB. Se suceden preguntas y respuestas. El tono del diálogo es distendido.
370. P: ah porque sí	
371. I: no hay un edificio que se llame así	
372. P: no\ tendrían que llamarlo el edificio de la tómbola	
373. H: (ríe a carcajadas)	
374. I: ¿por qué::?	
375. P: idiomas/ ciencias del comportamiento/	
376. I: {(P) ay qué bueno::}	
377. P: ciencias/ ¿qué más? Ciencias económicas	
378. I: ¿y el edificio de ustedes cómo se llama?	
¿XXX ((nombra una edificio))?	
379. P: XXX ((nombra un edificio))	
380. I: ah no ¿XXX ((nombra un edificio)) sí es con XXX ((nombra una especialidad)) ? ¿no?	
381. P:  este::  no:: porque fijate nosotros somos XXX ((nombra un edificio)) y al lado tene::mos  este::  XXX ((nombra un edificio))    ((ruidos de envoltorios))	

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
<p>382. H: los nombres ¿no?    ((siguen los ruidos de papel celofán))</p> <p>383. I: XXX  384. P: XXX  385. I: XXX  386. P: XXX  387. I: XXX  388. P: XXX  389. I: XXX  390. H: XXX  391. I: XXX  392. H: XXX  393. I: XXX  394. P: XXX  395. I: XXX  396. P: XXX  397. I: XXX  398. P: XXX  399. H: XXX  400. P: XXX  401. I: XXX  402. P: XXX</p>	<p>Del turno 383 al 402, Isabel y los participantes siguen dialogando mientras meriendan. El ambiente sigue siendo relajado. Se nota que entre ellos existe amabilidad y confianza. Se ha omitido el texto por razones de confidencialidad.</p>
<p>403. I: XXX      m:  ¿qué estábamos diciendo?   en fin\ ¡ah! lo de las fallas/</p>	<p>Isabel reformula lo dicho en el turno anterior y como respuesta a la pregunta de comprobación de Pedro sobre un tema ajeno al taller. Luego se produce una pausa larga e Isabel mediante un preámbulo evoca el último tema que estaban tratando relacionado con el taller: respuesta al planteamiento de Homero sobre los profesores y sus debilidades en la escritura.</p>
<p>404. P:  mhm </p>	<p>Pedro asiente.</p>
<p>405. I: mira\ si supieras que/ bueno primero se manejó así\ y esto para tomar los ejemplos/ a nadie le importó\ o sea que se que se/ además porque no aparecían nombres\ además decían XXX ((se omite un largo parlamento por razones de confidencialidad))  la verdad también es que estamos todos muy complicados  </p>	<p>Isabel retoma el turno y su comentario sobre el punto crítico planteado por Homero. Da detalles de la metodología empleada y esto le sirve para contraargumentar la tesis de Homero. Le sirve para reforzar positivamente la imagen de los participantes del taller en contraste con los de la otra actividad formativa. Para finalizar introduce un argumento de causa sobre este asunto.</p>
<p>406. P: es el síndrome Simón Bolívar</p>	<p>Pedro por autoselección interviene para reformular mediante una metáfora la causa que Isabel ha presentado.</p>
<p>407. I: sí ¿verdad?</p>	<p>Isabel hace una pregunta de comprobación.</p>
<p>408. H: ¿cuál es ese?</p>	<p>Homero toma el turno para hacer una pregunta focalizada sobre lo dicho por Pedro.</p>
<p>409. P: este</p>	<p>Pedro responde con un pronombre demostrativo.</p>
<p>410. I: ¿el estrés no?</p>	<p>Isabel mediante un enunciado interrogativo presenta su interpretación.</p>

TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
411. P:  m::	Pedro asiente y con ello confirma la respuesta de Isabel.
412. I:  m::  es cierto   y también por inexperiencia/ es la primera vez que dicto el curso\ creo que las tareas sobre todo para ellos las tareas que les mandaba eran muy largas	Isabel retoma el turno, asiente y agrega un nuevo argumento de causa sobre el tema que estaba tratando. Se trata de una autoevaluación: una debilidad referida a su propia actuación como interventora.
413. P: y tú tenías que:: este:: bueno también    ¿sabes? ((hace un gesto y un produce un silbido))	Pedro se autoselecciona y dirigiéndose a Isabel, titubea y se produce una pausa larga. Luego, mediante un gesto le propone a Isabel una recomendación con la que podría dar solución a su dilema.
414. I: ¿látigo?	Isabel mediante un enunciado interrogativo le propone su interpretación del gesto de Pedro. Emplea la expresión metafórica “látigo” para referirse a la relación educativa con los participantes.
415. P: ¡claro! Porque acuérdate que ¿ah?	Pedro asiente enfáticamente y con ello confirma la interpretación de Isabel. Luego mediante el conector “porque” intenta agregar una causa. Interrumpe la frase al observar la reacción de Isabel.
416. I: no porque ustedes son mis colegas profesores\ o sea/	Isabel niega y ofrece una justificación. Emplea en su enunciado el adjetivo posesivo “mis” y el sintagma nominal “colegas profesores” e intenta dar una explicación.
417. P: no:: pero un poqui::to/ o sea\ por ejemplo\ los cursos de XXX ((menciona una instancia de la USB))/ tienen calificación\	Pedro niega y mediante el conector “pero” matiza su propuesta y da un ejemplo.
418. I: bueno\ aprobación\ aprueban o no	Isabel toma el turno para sobrenunciar su propuesta.
419. H: ¿sí?	Homero por autoselección interviene y le pide comprobación sobre lo que ha dicho.
420. P: no y hasta tienen nota\	Pedro toma el turno y justifica su propuesta.
421. I: ¿sí? (con sorpresa) ¡ay! yo no sabía	Isabel responde a Pedro con un monosílabo de comprobación. Emplea el “yo” y el énfasis.
422. P: cuando te mandaban  este::  por ejemplo\ cuando hice  e::  un profesor que daba aquí clases de XXX ((menciona una especialidad))/ que se llamaba XXX ((menciona el nombre del curso))/ no sé qué cosa/	Pedro responde ampliando con un ejemplo su propuesta.
423. I:  m:: en XXX ((menciona una especialidad)) sí\	Isabel toma el turno para completar la frase de Pedro.
424. P: ¡te ponían nota!	Pedro señala su argumento principal.
425. I: ¿sí?   ¿nota del 1 al 5?	Isabel responde con una interrogante, hace una pausa y una pregunta de comprobación.
426. P: nota creo que era:: él ponía 10\	Pedro responde.



TRANSCRIPCIÓN	¿QUÉ ESTÁ PASANDO DISCURSIVAMENTE?
427. I: claro\ pero era eso me parece que era como un convenio entre ese instituto y:: o sea para dar un certificado por el instituto ¿no?	Isabel asiente y mediante el conector “pero” contraargumenta la propuesta de Pedro. Termina pidiéndole confirmación.
428. P: (ininteligible)	
429. I: ¿tú has hecho algún curso de aparte de XXX ((menciona una instancia de la USB)) los de XXX ((menciona una especialidad)) que tengan nota? no  claro\ apruebas o no apruebas\ a mí me pidieron/	Isabel toma el turno para hacer a Pedro una pregunta de comprobación que ella misma responde negativamente con lo cual se trata de un recurso para seguir con su contraargumentación. Para finalizar enuncia nuevamente su tesis.
430. P:  mhm	Pedro asiente.
431. I: XXX 432. H: XXX 433. I: XXX 434. H: XXX 435. I: XXX 436. P: XXX 437. I: XXX 438. P: XXX 439. I: XXX	Del turno 431 al 439 se ha omitido el texto por razones de confidencialidad.
440. P: porque tú sabes que el vicerrectorado académico te te cu- te manda una cuota de: aprobación (se interrumpe la grabación)	Pedro introduce un nuevo argumento de causa para sustentar su posición que indica el poder que Isabel puede ejercer sobre los profesores en la evaluación del taller.

### Síntesis interpretativa

A diferencia de otras sesiones, es difícil definir un protagonista, aunque son Pedro e Isabel quienes intervienen más regularmente y sus turnos son extensos. En general, el ambiente es distendido, ya que además comparten una merienda como despedida.

La sesión se inicia con la presentación por parte de Isabel del instrumento que, en principio, les servirá para evaluar el taller. Se trata de la matriz FODA, un acrónimo de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Isabel comprueba el hecho de que los participantes ya conocen el instrumento y, por ello, en este caso no ofrece mayores explicaciones sobre su aplicación. Sobre la obtención de datos en la primera parte de la sesión a partir del FODA, podemos decir que este instrumento por su naturaleza limita a los dos participantes a manifestarse en torno a aspectos tanto positivos (fortalezas y oportunidades) como negativos (debilidades y amenazas), ya sean internos (los dos primeros) y externos (los dos últimos). Podemos decir de entrada que su uso necesariamente será un filtro por medio del cual los sujetos de la investigación expresen su punto de vista. Ahora bien, Isabel les

pide que sean ellos mismos quienes elijan el objeto a analizar, bien sea el taller, o los conceptos en él aprendidos. En este punto se evidencia el deseo de que el discurso sea lo más natural posible. Asimismo, es importante destacar que el uso de este instrumento es sólo el punto de partida, ya que una vez que Homero y Pedro lo hayan empleado, Isabel continúa con el diálogo a partir de lo que los propios participantes van planteando, o de los temas y reflexiones que ella propone. En este sentido, el uso de las preguntas, ya sean de comprobación, o focalizadas, es frecuente. También, Isabel emplea como estrategia para obtener datos el relato de sus propias experiencias tanto como de su biografía lingüística de su etapa estudiantil, como de su trabajo de investigadora y/o interventora en este taller y en otros eventos. Es decir, en muchos casos ella pareciera comportarse como una participante más. Asimismo, en estas narraciones es recurrente que incruste diálogos que ha mantenido con otros informantes. Por ejemplo, incluye las voces de los profesores del otro taller que está dictando; de la profesora entrevistada en una de sus estudios iniciales sobre escritura académica; incluso, de sus propios estudiantes. Estos diálogos los inserta como parte de la entrevista con Pedro y Homero para que ellos ofrezcan sus puntos de vista sobre asuntos que a le interesan como investigadora. Se trata de un ejercicio donde distintas voces del propio sistema de actividad se encuentran y reflexionan sobre algún asunto de interés para Isabel como investigadora. Asimismo, el cruce de fronteras puede verificarse mediante una imagen emblemática en esta sesión: el intercambio que sucede, casi al final del encuentro, sobre cuáles son los nombres de los departamento y edificios del campus de la USB, con lo que se evidencia que aunque comparten el espacio físico no tienen claro sino su territorio particular.

Partiendo de todos estos elementos podemos centrarnos en los acuerdos y desacuerdos respecto a la evaluación de la actividad formativa. En cuanto a los acuerdos tenemos que tanto Homero como Pedro valoran en general muy positivamente el taller. Los dos coinciden en que la fortaleza principal estuvo en el conocimiento transmitido o dado por Isabel. En este sentido, los enunciados de entrada en cada una de sus intervenciones son elocuentes: Homero lo refiere como “el cien por ciento del conocimiento suyo”; y Pedro, “la preparación que tú trajiste”. Como es evidente ambos centran en algo que le “pertenece” a la interventora y que ella ha compartido (transmitido) en el taller. Ahora bien, al analizar específicamente a qué se refieren con este “conocimiento” o “preparación”, cada uno describe elementos distintos. Por una parte, de manera vaga Homero para referirse a sus propias fallas en la escritura menciona: “las cosas que usted me explicó”. Por otra parte, Pedro detalla cuáles fueron las herramientas teóricas (saberes) que le fueron de utilidad: “el análisis del sistema de actividades” y

“los géneros discursivos” (los dos conceptos clave del taller) y “herramientas adicionales” como el decálogo y “uno que otro artículo acerca de la alfabetización académica”. En conjunto sus apreciaciones se centran en dos elementos del sistema didáctico: la profesora y el objeto de estudio. Siguiendo con el contraste de los discursos sobre los aspectos positivos, vemos que es Pedro el único en referirse explícitamente a una oportunidad que él define como “el efecto multiplicador” de las acciones de los participantes de cara a la comunidad uesebista. En otras palabras, Pedro cree posible que la transformación de su propia actuación como tutor puede tener un efecto positivo en sus colegas. En cambio, Homero no se pronuncia sobre las oportunidades.

Sobre los aspectos negativos, ambos coinciden en señalar debilidades relacionadas con el aprendiz refiriéndose a sí mismo y a otros, pero en momentos anteriores, o posteriores al taller. Con el enunciado “las tenía yo”, Homero hace referencia a sus propias debilidades de entrada: sus fallas en la escritura, y también a la condición de los profesores (potenciales participantes) que no se inscribieron en el taller: “era para que no vieran sus debilidades y usted se las sacara”. Refiriéndose a los mismos sujetos, Pedro apunta que aunque en principio les animó la idea del taller la realidad demostró su falta de interés.

Como se evidencia en esta primera parte de la sesión, ninguno de los participantes cuestiona algún elemento del propio taller, o de la actuación de Isabel. Podríamos pensar entonces en dos posibilidades: una es que los participantes no tengan ciertamente nada que cuestionar; y la otra es que hacerlo resulta difícil o incómodo para los participantes porque, como ya hemos señalado en análisis anteriores, esto podría afectar la imagen de un colega, en este caso de la investigadora-interventora. Ahora bien, los aspectos a mejorar sí están presentes aunque de modo solapado. Estos sólo puede inferirse indirectamente cuando Pedro hace una propuesta global para mejorar el taller a raíz del comentario de Isabel sobre una de las debilidades de la actividad formativa: los efectos adversos de la modalidad semipresencial y la consecuente imposibilidad para ella de acompañar más intensivamente a los participantes en sus propuestas didácticas. La renovación del taller que propone Pedro contrasta con la idea de Homero expresada en términos absolutos de que “no sobró nada no faltó nada”. Esta tendencia de Homero también puede verificarse en el enunciado “entré prácticamente en cero y me fui con el cien por ciento”. Las debilidades no están afuera, en el contexto que incluye a la interventora-investigadora y lo que desea enseñar sino que están en el aprendiz. Este es quien debe cambiar su actitud y ser más observador y reflexivo si quiere mejorar. Ahora bien, este proceso de aprendizaje sólo puede tener lugar si el sujeto está interesado y participa en la actividad formativa, como lo sugiere Pedro.

Siguiendo con la propuesta que hace Pedro para una nueva edición del curso, hay un aspecto destacable. Se trata de la reflexión que hace sobre su propia actividad dentro del sistema usebista. Él señala que es el aspecto práctico “directamente involucrado” con su trabajo lo que puede resultar valioso para que el taller rinda frutos con las dos herramientas teóricas abordadas. Así, la valoración positiva está condicionada por el rol que cumple dentro del sistema: el de ser el tutor de los estudiantes en sus prácticas profesionales. En sus propias palabras: “a mí me funcionó muy bien (...) pues yo trabajo con pasantes esté o no en el taller de alfabetización académica”. También en este punto concreta un posible beneficio de su propuesta: la “sinergia”, y una debilidad: “carga adicional”. De esto se deriva que, desde la perspectiva de un sujeto del sistema, la actividad formativa de desarrollo profesional en la USB debe adaptarse para funcionar como una herramienta que propicie el logro de los objetivos a alcanzar, es decir, no puede o debe sino formar parte del sistema existente para que pueda funcionar cabalmente.

Respecto al tema “escribir en la universidad”, ambos responden afirmativamente a la pregunta de Isabel sobre si de algún modo sus representaciones cambiaron. En este caso, nuevamente las respuestas de Homero y Pedro son diferentes. Con respecto al primero resaltan dos aspectos. En principio, Homero aunque insiste en asegurar que sí cambió su pensamiento no ofrece ningún tipo de explicación (reflexión); y es sólo gracias a las preguntas y comentarios de Isabel que él logra ampliar con argumentos su respuesta inicial. En este sentido, Homero suscribe una de las alternativas de respuesta de Isabel: la escritura es “muy difícil” y destaca el papel que sus “hábitos” lingüísticos, tanto los de estudio como los de lectura, en términos de “imperfecciones” que son necesarias corregir. También es importante la reflexión que hace en torno a su proceso de mejoramiento, ya que no sólo el taller sino otro curso que está haciendo son la prueba de que este el objetivo: “mejorar porque la idea es mejorar”. Al hacerlo, al presentar mejor sus escritos, Homero percibe que podrá tener un efecto positivo en sus estudiantes. Se trata de un objetivo que no está conectado (o al menos directamente) con la función que como profesor-tutor cumple para lograr el objeto del sistema de actividad usebista. Lo que refiere es más bien un objeto de otro de los sujetos del sistema: los estudiantes. Hablamos del objeto de refinar el conocimiento, en este caso, del proceso de composición y la producción del informe de pasantía. El segundo aspecto destacable es la revisión que hace de su biografía lingüística. Guiado por las preguntas de Isabel, Homero hace explícito que sus problemas con la escritura tienen su origen en su pasado como estudiante cuando sus profesores de lengua “solapaban” los “detalles simples” (errores cometidos). Se trata de una herencia cultural. Esto también ha

influido en su actuación como docente porque él ahora “es más observador”. Al finalizar su intercambio con Isabel sobre este asunto vuelve a hacer referencia a su ideario como docente: “si la guía está imperfecta lo que va a irradiar es imperfección”. Así puede verse como sin mencionar otros medios didácticos (como por ejemplo los vistos en el taller) sino sólo siendo un modelo ideal o lo más idealizado posible, Homero piensa que sus estudiantes aprenderán a escribir. El beneficio de su formación como profesor está en convertirse en un buen modelo para ellos, por esta razón, él debe mejorar o aprender lo que cuando era estudiante no pudo porque no recibió las ayudas necesarias. En cuanto a Pedro, en su discurso reporta avances de naturaleza totalmente pragmática. Se trata de conocimientos sobre una herramienta del sistema de actividad: el género “informe de pasantías”. Estos avances los presenta mediante porcentajes que dan una idea de que el conocimiento aunque existía al inicio del taller, se incrementó casi hasta alcanzar la totalidad. Es destacable que sea el objeto de enseñanza, es decir, el propio género (sobre todo en los aspectos de la superestructura) y sus modos de enseñarlo, donde radica su principal transformación sobre la escritura en la universidad.

Sobre el conocimiento del género discursivo “informe de pasantías” y su enseñanza dentro del sistema uesebista, Isabel consulta a Pedro su opinión. En su discurso él apunta un elemento crítico: el desconocimiento de este género dentro de la USB. En términos absolutos señala que los estudiantes “no tienen la más mínima información” y que los profesores no la ofrecen: “no existe un canal de flujo desde los que saben a los que no saben”. También incluye una reserva sobre los profesores: “no siempre saben”. Ahora bien, Pedro transforma esta situación crítica en una oportunidad para la labor formativa. En este punto él sugiere una solución alternativa. Se trata de una propuesta pedagógica centrada en el conocimiento de la lengua, en concreto, en aspectos de tipo gramatical. A este tipo de conocimiento Pedro se refiere empleando enunciados como: “el taller necesita una base fuerte” o “soportar muchos conceptos de la estructura de la oración”. Aunque no lo señala directamente, puede nuevamente inferirse que Pedro ha echado de menos en el taller este tipo de conocimientos, por lo que podría tratarse de otra debilidad. Su propuesta está alineada con una representación común sobre la lengua a la que Isabel ha hecho referencia y ha cuestionado a lo largo de las sesiones del taller. De hecho, en esta interacción Isabel vuelve a presentar este tema para consultarlo con los participantes. En los planteamientos de Pedro, que avala Homero posteriormente, se evidencia que lo gramatical y lo ortográfico siguen siendo elementos fundamentales, aunque la identificación de la lengua con estos no es total, ya que es necesario considerar el “estilo” o “género discursivo”. Emplea una metáfora, sus propias palabras: “hay casas que les

construyen las paredes y no le echan las bases (...) hay trabajos muy buenos en estilo pero malos en gramática y ortografía (...) entonces (...) es como una casa sin bases”. De acuerdo con la imagen metafórica de Pedro, para construir un texto es necesario el cumplimiento de diversas etapas que a su vez requieren conocimientos de diversa naturaleza que se añaden o suman para conseguir la obra. El primero y fundamental de estos conocimientos es el conocimiento del código: lo gramatical y ortográfico. Esta visión fragmentada de la lengua se verifica en otras ocasiones de esta secuencia. Por ejemplo, cuando Isabel le consulta el caso de la profesora de Derecho sobre el conocimiento de la estructura oracional clásica: S + P, como requisito básico para escribir un examen, antes de responder al planteamiento Pedro corrige a la profesora mediante una reflexión metalingüística. Con su comentario refuerza su argumento anterior de que los profesores necesitan educación de tipo gramatical y pone en evidencia que este aspecto es significativo para él. Más adelante, luego de destacar la importancia del conocimiento de tipo discursivo, se centra nuevamente en lo gramatical, mediante el recurso de la imagen metafórica del “monstruo” para referirse a un punto crítico: las complicadas oraciones que escriben sus estudiantes en el informe. Esta explicación abarca una sustancial porción de su discurso en esta parte de la interacción, lo que indica que lo gramatical es un filtro importante para describir la escritura de sus estudiantes. Y, finalmente, señala como factor influyente de la mala escritura las limitaciones a las que se ve sometido el usuario de la lengua castellana con el uso de internet. En este caso demuestra con hechos tal condicionamiento, como por ejemplo, la inexistencia de la tilde en el teclado, así como una consecuencia inmediata: la falta de orgullo por el uso correcto de la lengua. En definitiva, Pedro hace un ejercicio de sinécdoque cognitiva, en el sentido de que pareciera que la lengua se considera por una de sus partes.

En relación al modelo de enseñanza y aprendizaje de los participantes existe un aspecto que los acerca. Tanto Homero como Pedro emplean en su discurso una constelación de palabras que remite a la idea de transmitir o de impartir el conocimiento. Algunos ejemplos son: “inculqué”, “informé”, “implanté”, “trajiste”, “propague”, “irradiar”, “tienen” (información) y “canal de flujo” (de información). Además, el conocimiento es medido en términos cuantitativos. Uno de los recursos lingüísticos para referirse a ello es el porcentaje. De esta manera se hace explícita la metáfora del modelo computacional de la enseñanza y aprendizaje. Conocer una determinada materia, ya sean los contenidos del taller o un determinado género discursivo se define en términos de acumular, proveer, acopiar, o llenar un espacio con información. Para ello es necesario que se establezcan canales de flujo, conductos de tipo lingüístico, mediante los cuales se transmitan los datos necesarios para actuar. Asimismo,

sucede que es necesaria la existencia de unos conocimientos previos que son comunes a cualquier producción escrita, estos son la gramática y la ortografía de la lengua castellana. Y sobre el aprendizaje se estima que fue completo porque llenó un vacío. Este conocimiento es de la investigadora-interventora, o es traído por ella, quien lo muestra o traslada a los participantes. Con los estudiantes Homero también pone en práctica un proceso similar, de esta manera, en el caso del plagio, el conocimiento sobre su inadecuado uso se inculca y se informa. Ahora bien, conjuntamente con esta constelación aparece, aunque menos frecuentemente, otra que podría indicar un cambio de su pensamiento. Enunciados como: “tratar de ceder” ante las opiniones de los expertos de Homero, o el hecho de “construir” un informe de pasantías de Pedro, parecieran ser evidencias en este sentido, ya que se refieren más bien a un proceso donde la agencia de los participantes es un elemento clave.

Otro asunto relacionado con las concepciones pedagógicas es la evaluación del taller. En este punto, es emblemática la propuesta de Pedro sobre Isabel podría ejercer el poder para lograr mejores resultados en el taller. Hay que decir que su propuesta surge a raíz de una debilidad presentada por Isabel sobre la falta de continuidad en la participación de algunos participantes de otra experiencia formativa en la USB. Pedro propone mediante el lenguaje gestual lo que Isabel define con la metáfora “látigo”. Incluso Pedro pone en evidencia que esta forma de actuación es parte de las reglas de la comunidad educativa al referirse a la “cuota de aprobación” de parte del Vicerrectorado Académico. En este caso está hablando de la evaluación a la que son sometidos los profesores por parte de esta instancia para continuar formando parte del sistema de actividad usebista. Asimismo, sobre las condiciones en que se trabaja en la USB, también hay referencias importantes. Estas son descritas en palabras de Pedro como “sobrecarga” o el “síndrome Simón Bolívar” que Isabel identifica con el “estrés”. Así se hacen referencia a un ambiente de presión por el exceso de compromisos laborales. Nuevamente se trata de la fuerza que ejercen los factores externos (amenazas) sobre los sujetos del sistema de actividad.

Un elemento destacable en esta sesión es la incorporación al diálogo de aspectos de la biografía lingüística de los participantes y también de la investigadora-interventora. Es Isabel quien formula las preguntas focalizadas que permiten profundizar en este tema y quien decide también compartir sus experiencias como estudiante. Se trata de datos que permiten conocer las causas que llevan a los participantes (incluida Isabel) a tener determinadas concepciones de la lengua. Los datos que comparten de sus biografías son, en su mayoría, del contexto escolar y tienen que ver con la agencia de quienes fueron en el pasado sus profesores. En este sentido,

los casos de Homero e Isabel son bastante próximos. Ambos revelan que durante su etapa escolar la escritura no era un elemento al que sus profesores dieran importancia, no al menos en la forma en que actualmente cada uno la valora. Por su parte, Pedro ofrece una radiografía que incorpora otros elementos. En su caso, su interés por la lengua parte del deseo personal de aprender del que supiera más (ya fuera un profesor, un compañero, un conocido, etc.) y se trata de una actitud condicionada por sus valores familiares. En síntesis, en cada caso, el proceso de aprendizaje en términos de progreso, o estancamiento, depende de la relación que el sujeto aprendiz establezca con los demás elementos del sistema de actividad, en particular, con los sujetos más poderosos.

Otro asunto de interés es la visión que manifiestan los participantes ante una política institucional relacionada con la formación lingüística. En el último tramo de la interacción, Isabel consulta sobre este tema. Es importante señalar en este punto que, dada la dinámica de la conversación, ella no da detalles sobre su propuesta sino que de inmediato Pedro la apoya mediante su propia perspectiva sobre esta política: la exigencia de un curso de ortografía y gramática para los profesores. En un primer momento la hace empleando el circunloquio y marcas en su discurso que indican que se trata de su punto de vista particular, todo ello para minimizar el impacto negativo de un planteamiento de este tipo, ya que está sugiriendo que sus colegas profesores desconocen de la lengua. Seguidamente, haciendo explícita la incomodidad mediante el enunciado “suene feo o lo que sea”, condena como “inaceptable” dando por hecho que la situación existe y que es preocupante, de manera que su propuesta es necesaria.

Sobre la escritura en situación académica se registran dos concepciones: a) la dificultad para enfrentar las tareas de escritura se relaciona con la falta de habilidades para el estudio que incluyen la lectura y la escritura; esta condición de imperfección es heredada históricamente, es decir, está ligada a lo que en un pasado unos profesores dejaron de hacer por la condición de sobrecarga de trabajo; b) este tipo de escritura tiene características especiales que las diferencia de los usos lingüísticos en otros contextos profesionales o sociales; el concepto de los géneros discursivos es el medio por el cual esta funcionalidad se hace evidente; ahora bien, en todos ellos existe una necesidad común, esto es, la correcta aplicación de las reglas gramaticales y ortográficas que regulan el sistema lingüístico; por ello, para escribir comunicativamente es un requisito conocer cuáles son estas reglas y aplicar este conocimiento en la producción de los textos. Además, se señalan dos puntos críticos respecto al caso de las tutorías de los informes de pasantías profesionales: a) los estudiantes no saben cómo es un informe de pasantías porque no existe comunicación entre ellos y sus profesores; esta comunicación se



describe mediante la metáfora “canal de flujo”, un término de la ingeniería civil, así se percibe como necesario la transmisión de los datos; y b) no todos los profesores tienen el mismo nivel de conocimiento sobre cómo es este género discursivo.

Uno de los esquemas discursivos que emplean ambos profesores es “el antes y el ahora”. Homero refiere como antes no fue atendido por sus profesores, en contraste, ahora ha podido reconocer los errores y esto le permite intervenir en su propia escritura y en la revisión de los escritos de sus estudiantes para señalar las fallas que estos presentan. Y Pedro se refiere al “antes” de manera afortunada; su interés por la lengua era un valor personal por “saber más” y en consecuencia acercarse a quienes tenían este conocimiento para absorberlo: “dime con quién andas y te diré como escribes”. Este valor era compartido por la comunidad de estudiantes que se reflejaba en el deseo por mantener buenas calificaciones. Sobre el “ahora”, se refiere a los recursos informáticos de comunicación han promovido el incumplimiento de ciertas reglas ortográficas y esto ha influido en la depreciación del orgullo por la lengua.

## CAPÍTULO VI

### RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

#### 1. Resultados en cada caso

Este apartado constituye un esfuerzo por sintetizar los significados contenidos en sus discursos para dar respuesta a la primera pregunta de investigación: *¿qué elementos sobre la escritura académica y su pedagogía incorporan los profesores participantes en sus sistemas de CRS?* En el registro las concepciones de cada profesor participante organizando los datos recogidos de acuerdo a dos etapas: la primera contempla el período previo a la formación que corresponde al texto reflexivo escrito inicial, así como la secuencia de su presentación personal y a su intervención en la primera entrevista colectiva sobre el significado de escribir en la universidad; y la segunda incluye tanto las intervenciones en las entrevistas grupales suscitadas a partir de las actividades propuestas por la investigadora-interventora, como el texto escrito reflexivo final. Creemos que estos hallazgos son un potente insumo para identificar los aspectos que son necesarios desestabilizar en la formación profesoral para así dar paso a la reconstrucción de los CRS de los actores sociales involucrados (Cambra, Fons, Palou y Civera, 2008) de asumirse institucionalmente en un futuro las propuestas educativas en alfabetización académica en la USB. He organizado estas concepciones atendiendo a seis aspectos relevantes a modo de categorías temáticas que describen la zona o movimiento vivido (Engeström, 2009) antes y durante la intervención formativa. Estas categorías fueron creadas a partir de sus propios discursos y son las siguientes:

<b>Focalización</b>	¿En qué elementos centran su atención?
<b>Valoración</b>	¿Qué aspectos valoran positivamente?
<b>Puntos críticos</b>	¿Qué problemas señalan?
<b>Géneros discursivos</b>	¿A cuáles se refieren? ¿Qué elementos destacan?
<b>La lengua y su pedagogía</b>	¿A qué aspectos específicos del conocimiento de la lengua y los modos de enseñarla/aprenderla hacen referencia?
<b>Tensiones, o desafíos</b>	¿Qué planteamientos pueden interpretarse como perturbadores o encierran alguna contradicción o tensión?

## 1.1 Pedro

Aspectos relevantes	Previo al taller	Durante el proceso formativo y hasta su finalización
<b>Focalización</b>	<p>Aspectos significativos de su vida como estudiante de ingeniería y como profesor en la USB.</p> <p>Aspectos problemáticos de la escritura de sus estudiantes.</p>	<p>En las herramientas teóricas en el taller constituyen una metodología que pondrá en práctica para abordar la enseñanza del informe de pasantías.</p> <p>En algunas propuestas para potenciar en un futuro la formación profesoral en alfabetización académica.</p>
<b>Valoración</b>	<p>De los conocimientos sobre la lengua obtenidos en su etapa estudiantil mediante el trabajo en equipo y las ayudas de especialistas en lengua y literatura.</p> <p>De las fuentes bibliográficas de la Real Academia de la Lengua, como recursos para seguir aprendiendo sobre la ortografía y gramática castellanas.</p>	<p>De los conocimientos recibidos en el taller para interpretar la actividad de escribir en su trabajo con los pasantes de prácticas profesionales; estos conocimientos son la teoría de la actividad y los géneros discursivos.</p> <p>Del efecto multiplicador hacia sus colegas y estudiantes que puede tener la formación recibida en el taller.</p> <p>De las publicaciones recientes sobre gramática como fuentes de consulta permanente.</p> <p>De su curiosidad intelectual y aprecio por el conocimiento y por quien sabe más, como un valor que proviene de sus entornos familiar y escolar.</p>
<b>Puntos críticos</b>	<p>La mala escritura de los estudiantes es un gran problema que quiere erradicar. Las principales fallas son la excesiva utilización de comas, el lenguaje coloquial y la falta de estructuración de las ideas.</p> <p>Los estudiantes escriben mucho y mal. Emplean el plagio.</p> <p>Los estudiantes demuestran no conocer la superestructura del informe de pasantías. Una evidencia es que siempre confunden objetivos y actividades. Esto lo constata sistemáticamente, tanto en su rol de tutor como de jurado.</p> <p>La mala escritura es un problema heredado de la educación preuniversitaria.</p> <p>La normativa oficial para la realización del informe final de pasantía o bien es desconocida, o bien no es puesta en práctica por los estudiantes y por algunos tutores.</p> <p>En la corrección de los informes de pasantías se hace difícil señalar todos los errores debido a la falta de tiempo. Por ello,</p>	<p>Los estudiantes escriben los informes finales de pasantías sin planificar ni revisar. Al agotarse el tiempo para la entrega, ellos escriben y escriben para cumplir con el requisito, y el resultado de la primera versión es decepcionante.</p> <p>Es problemática la competencia oral de los estudiantes en los informes de avance.</p> <p>Para futuras ediciones del taller es necesario dedicar más tiempo a la práctica o a cómo llevar a cabo la alfabetización académica en cada caso concreto de los cursos universitarios.</p> <p>Los medios informáticos han contribuido con la desvalorización de la ortografía de la lengua castellana.</p> <p>Define como “síndrome Simón Bolívar” las condiciones de permanente estrés a las que son sometidos los profesores por la sobrecarga de trabajo.</p>

Aspectos relevantes	Previo al taller	Durante el proceso formativo y hasta su finalización
	sólo atiende los errores en la escritura cuando ejerce su rol como tutor.	
<b>Géneros discursivos</b>	<p>Hace referencia a dos géneros discursivos de su etapa estudiantil: el examen y trabajo final de grado.</p> <p>El informe final de pasantías es uno de los géneros discursivos del cual él debe encargarse en la USB, y ejerce dos roles: como tutor y como jurado.</p>	<p>Su nivel de conocimientos sobre el informe de pasantías ha aumentado.</p> <p>De los cursos que dicta, describe en qué consisten los géneros y subgéneros discursivos que median la actividad académica, a saber: informe básico de ingeniería, diseño de planta, informes de avance y plantillas de simulador de procesos con el apoyo de programas informáticos.</p>
<b>La lengua y su pedagogía</b>	<p>Conocer la lengua significa saber sobre gramática, ortografía y léxico. Son una parte del conocimiento general.</p> <p>La motivación por aprender sobre la lengua es de tipo personal, es decir, está basada en el gusto por el saber. Como meta educativa se plantea generar un interés de este tipo en sus estudiantes.</p> <p>Se plantea solicitar a sus pasantes un ensayo para conocer cuáles son sus dificultades con la escritura y así poder corregirlas.</p> <p>Destaca la importancia del conocimiento de los usos de los signos de puntuación, en especial, la coma y el punto, en función de lograr la coherencia del escrito. Este tipo de conocimiento lo percibe como “básico”, es decir, debió ser adquirido en las etapas previas a la universidad.</p>	<p>Su rol como tutor es entendido en términos didácticos, esto es, mediante el acompañamiento de los practicantes durante el proceso de composición del informe de pasantías a través de recursos creados para tal fin.</p> <p>Crea como recurso didáctico un manual digital, en el que incluye las definiciones sobre la superestructura del informe de pasantías y los modos de realizar cada una de sus partes constitutivas.</p> <p>Se plantea solicitar a los pasantes un documento en donde ellos proyecten la planificación del informe de pasantías de acuerdo con la superestructura textual.</p> <p>En el proceso de composición del informe de pasantías lo relevante es el conocimiento de la práctica discursiva, lo que requiere atender los subprocesos de planificación y revisión.</p> <p>Incorpora la noción de géneros discursivos que entiende como un estilo particular de comunicarse en un ámbito de uso cuyas características son compartidas, o no, por los hablantes y las instituciones sociales a las que estos pertenecen.</p> <p>Insiste en el problema generalizado del uso inadecuado de los signos de puntuación que da como resultado la dificultad en establecer la coherencia textual.</p> <p>De manera ideal, su compromiso de enseñar la escritura académica contempla sólo lo referente a la superestructura textual del informe de pasantías; y excluye los aspectos gramaticales y ortográficos que define como prerequisites básicos.</p> <p>Incluye en sus comentarios metalingüísticos elementos referidos al nivel pragmático, como</p>

Aspectos relevantes	Previo al taller	Durante el proceso formativo y hasta su finalización
		por ejemplo, la función que cumple la extensión de un texto en relación con el objetivo comunicativo y el papel del lector.
<b>Tensiones, o desafíos</b>	<p>Es posible establecer la coherencia textual de los informes finales de pasantías porque el tutor es experto en la materia profesional y/o conoce los detalles de la práctica llevada a cabo por el estudiante. Por ello, aunque el informe esté mal escrito, haciendo importantes esfuerzos siempre puede entenderse.</p> <p>Para cumplir con su rol de tutor y aun cuando él no esté de acuerdo, toma en cuenta las expectativas del jurado examinador, quien tiene la tarea de evaluar el informe de pasantía para su aprobación.</p>	<p>Tenga o no la oportunidad de formarse en alfabetización académica, forma parte de su trabajo de tutor atender a los pasantes en la realización del informe de pasantías.</p> <p>Considera inaceptable que un profesor universitario desconozca la gramática y ortografía castellanas. Los cursos de formación profesoral deberían incluir programas sobre estas materias porque profesores en la USB necesitan reforzar estos conocimientos.</p> <p>El proceso de enseñanza y aprendizaje del informe de pasantías es descrito en términos de sufrimiento mediante la referencia de emociones negativas, sin embargo los resultados son positivos.</p> <p>Enseñar a los estudiantes aspectos referidos a la construcción de oraciones o el uso de los signos de puntuación resulta incómodo, ya que considera que es una tarea que no se corresponde con el nivel universitario.</p> <p>El comportamiento de los estudiantes al exponer oralmente sus conocimientos sobre un tema especializado es como en el bachillerato.</p> <p>Existe interés por la corrección de tipo gramatical, incluso durante la interacción oral con los colegas participantes del taller.</p> <p>Siente inseguridad acerca de sus conocimientos sobre la lengua. Es una desventaja el hecho de no ser especialista en esta materia.</p> <p>En los ambientes de trabajo las experiencias son diversas, ya que socialmente la escritura puede, o no, ser valorada o atendida por los responsables de los practicantes en las empresas.</p> <p>En la USB, la tradición por las clases de tipo magistral es vista como un obstáculo difícil de superar por lo que la incorporación de novedades de tipo didáctico (como las dinámicas grupales) comporta un riesgo y existe el miedo al fracaso.</p> <p>Los pasantes no reciben de sus tutores ninguna información sobre qué es y cómo debe hacerse un informe de pasantías. Además, no todos los</p>

Aspectos relevantes	Previo al taller	Durante el proceso formativo y hasta su finalización
		<p>tutores conocen en la misma proporción en qué consiste el género.</p> <p>Aunque sus colegas hayan mostrado declarativamente interés por el taller de alfabetización académica, el verdadero compromiso se demuestra con la participación en la actividad.</p> <p>Sugiere la utilización de medidas de presión respecto a la evaluación de los participantes de los talleres de formación profesoral en alfabetización académica con la finalidad de que se comprometan con mayor rigor, ya que se trata de una actividad que es tomada en cuenta por las autoridades uesebistas en las evaluaciones del rendimiento anual de los docentes.</p>

La principal transformación de Pedro consiste en pasar de la referencia de aspectos de tipo vivencial a los de tipo cognitivo, es decir, de lo anecdótico a la definición y puesta en práctica de las herramientas teóricas vistas durante el taller. La teoría de la actividad y el marco referido a los géneros discursivos y su pedagogía le permiten reflexionar y organizar su actividad educativa en su rol de tutor en las prácticas profesionales de sus estudiantes. Es evidente el contraste entre lo que vivió como estudiante y las oportunidades que él brinda a sus alumnos para el aprendizaje de la escritura académica. En su etapa estudiantil, Pedro manifiesta su satisfacción por el trabajo cooperativo con sus pares y la consulta de asesores externos al sistema universitario, pero no señala referencias a la enseñanza explícita por parte de sus profesores sobre cómo llevar a cabo las prácticas discursivas escritas que le eran demandadas con fines evaluativos. Además, en esta etapa los conocimientos que refiere sobre la lengua son exclusivamente las normas ortográficas, aspectos gramaticales y sintácticos, y sobre el léxico; todo motivado por interés personal en el conocimiento en general, del cual la lengua es una parte. En su discurso durante el taller y al término de esta experiencia, Pedro se centra en los elementos referidos a la enseñanza de la superestructura del informe de pasantías, así como en los subprocesos implicados en la composición escrita, esto es, la planificación y revisión. Ahora bien, en cuanto a las reiteraciones es destacable el hecho de su insistencia en las fallas de los estudiantes, por ejemplo en el uso de la puntuación, como un conocimiento que espera sea puesto en práctica porque lo considera elemental. Asimismo, aunque valora los aprendizajes obtenidos y piensa que una consecuencia positiva es el efecto multiplicador de la formación en

alfabetización académica, propone como solución la formación específica en gramática y ortografía castellanas para los docentes uesebistas. Respecto a los puntos críticos estos dejan de centrarse exclusivamente en los estudiantes para ubicarse en la actividad del profesorado. En este sentido, Pedro percibe una serie de condiciones que limitan el logro de los objetivos educativos en torno a la escritura del informe de pasantías, como por ejemplo, la falta de disposición y acuerdo de sus colegas sobre el conocimiento y la enseñanza explícita de tal género discursivo, así como en el exceso de trabajo y las herramientas informáticas poco favorecedoras de la buena ortografía.

## 1.2 Homero

Aspectos relevantes	Previo al taller	Durante el proceso formativo y hasta su finalización
<b>Focalización</b>	Limitaciones de los estudiantes para la composición de textos escritos.  Su propio proceso como escritor académico.	Identificación de sus propias dificultades como escritor académico.  Superación progresiva de sus malos hábitos de estudio: la comprensión lectora y la escritura.
<b>Valoración</b>	La escritura es una herramienta esencial para expresar ideas y acompaña el proceso de aprendizaje desde el preescolar.  Como investigador novel, la escritura es una herramienta que debe ser dominada si desea tener éxito en los procesos de arbitraje de sus artículos de investigación.	El taller le ha permitido ser más reflexivo y observador para identificar sus propias fallas como escritor y también las de sus estudiantes.  Con la finalidad de perfeccionar su escritura académica es importante abrirse a la consulta de asesores expertos, tanto del área disciplinar como de metodología.  El diálogo con el estudiante es muy importante en el proceso de composición del informe de pasantías.
<b>Puntos críticos</b>	Señala como errores comunes de sus estudiantes las imprecisiones en la redacción, así como los errores ortográficos y sintácticos.  Su modelo de composición escrita corresponde a escribir y escribir mediante la inspiración, pero sin calidad. Como piensa las ideas las escribe y el resultado es terrible.  Sus problemas como escritor son el resultado de su proceso formativo en la universidad. Los responsables son los malos profesores de redacción que ha tenido. Justifica su desatención a la escritura por la condición de exceso de trabajo.	Reconoce que el problema de la mala escritura que detecta en sus estudiantes es también compartido por él.  Las fallas más comunes en los borradores de los informes de pasantías son: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de vocabulario técnico.</li> <li>- Inadecuado manejo de las fuentes de consulta.</li> <li>- Falta de motivación.</li> <li>- Tendencia al plagio.</li> <li>- No consultan la normativa institucional.</li> <li>- Se les olvidan las orientaciones que reciben en la reunión inicial.</li> <li>- No tienen opinión propia.</li> <li>- Incumplen las normas para presentar las referencias bibliográficas.</li> </ul> Los estudiantes también tienen problemas en la presentación oral del informe de pasantías.

Aspectos relevantes	Previo al taller	Durante el proceso formativo y hasta su finalización
	<p>Tanto para él como para sus estudiantes, el gran problema es la comprensión, por ello, con frecuencia el mensaje se distorsiona por lo que se hace difícil seguir las instrucciones del profesor sobre lo hay que escribir.</p> <p>Como escritor académico carece de la corrección inmediata de sus propios textos. Sólo es consciente de sus dificultades cuando recibe el feedback de su tutora.</p> <p>Sus estudiantes son nativos digitales y esto los condiciona negativamente para cumplir con sus tareas escritas, ya que favorece el plagio.</p>	<p>Insiste en señalar las consecuencias negativas de la cultura digital de los estudiantes.</p>
<b>Géneros discursivos</b>	<p>Como escritor académico hace referencia al proceso de composición de su trabajo de grado y sus primeros artículos de investigación.</p> <p>Su primera participación en un evento científico de su área mediante una ponencia es reportada como una experiencia exitosa en su carrera como novel investigador.</p>	<p>En sus cursos los estudiantes escriben ejercicios en clase para lo que es necesario consultar fuentes especializadas, hallar información relevante y emplearla adecuadamente en la argumentación. También hace referencia al examen.</p> <p>Como tutor académico de prácticas profesionales, su trabajo consiste en coordinar la producción del informe de pasantías. Se trata de un género en el que están involucrados diferentes actores sociales: el tutor profesional, el practicante y el jurado examinador. Asume esta actividad con el interés de que sus estudiantes aprueben por lo que ejerce las medidas de presión necesarias.</p>
<b>La lengua y su pedagogía</b>	<p>Los conocimientos lingüísticos son concebidos en términos de habilidades para leer y escribir, y ambas están íntimamente relacionadas. Identifica la lectura con escuchar o comprender; y la escritura, con la transcripción.</p>	<p>Su mala escritura es un problema del debe encargarse. Lo importante es asumir que se trata de un proceso que requiere su compromiso para el constante mejoramiento.</p> <p>En los exámenes ofrece orientaciones de tipo declarativo (les da “la cartilla”) sobre lo que hay que hacer, pero con frecuencia los estudiantes fracasan en el primer intento porque no comprenden las instrucciones, y/o no siguen recomendaciones del profesor. Asimismo, intenta prevenir la mala escritura mediante la exhortación a que no cometan errores ortográficos. Al no tener éxito en esta tarea, emplea la calificación para penalizar los errores con la esperanza de que los tomen en cuenta para la próxima evaluación.</p> <p>En los informes de pasantías trabaja en la corrección de sucesivos borradores para lograr que la versión final sea aprobada por el jurado examinador. Para los estudiantes la diligencia del profesor en este proceso es indispensable y ellos la valoran. El objeto de la actividad no es propiamente formativo sino más bien certificador.</p>



Aspectos relevantes	Previo al taller	Durante el proceso formativo y hasta su finalización
		El profesor debe ser un modelo a seguir; si su escritura es imperfecta, los efectos para los estudiantes son negativos.
<b>Tensiones, o desafíos</b>	<p>Propone realizar las tareas de escritura en el aula y de forma manuscrita para contrarrestar los efectos negativos de la cultura digital, en particular, el plagio.</p> <p>Identifica como causa de la mala escritura el desfase entre escuchar-comprender y escribir-transcribir.</p> <p>Los problemas de la mala escritura de los estudiantes se deben a la falta de una adecuada formación en literatura y otras materias humanísticas.</p> <p>En la asesoría para la realización de los escritos académicos existen dos tipos de tutores: el académico y el metodológico; el primero se encarga del contenido y el segundo de la forma.</p>	<p>Declara su satisfacción sobre la actividad formativa en alfabetización académica en términos de ganancia del conocimiento de la investigadora-interventora en una escala que va de 0 a 100%. Sin embargo, no hace referencia a las herramientas debatidas durante las sesiones de trabajo ni a la incorporación de algún elemento nuevo en la práctica docente del día a día.</p> <p>Las ayudas que ofrece a los estudiantes para atender su escritura corresponden a informar e inculcar cómo deben proceder para evitar el plagio.</p> <p>Su trabajo como tutor académico de prácticas profesionales está centrado en el seguimiento de un grupo muy numeroso de pasantes. Esta labor la realiza por dos motivos: el primero como respuesta al compromiso que siente con los estudiantes quienes lo eligen voluntariamente y confían en que los ayude; y segundo, por los beneficios que este trabajo le reporta en las evaluaciones de su labor como decente dentro de la USB.</p> <p>La recepción pasiva de los estudiantes la explica por la razón de que durante la carrera ellos nunca tienen contacto con los entornos profesionales. En consecuencia, cuando hacen sus prácticas profesionales se limitan a esperar las instrucciones del jefe. Destaca como una fortaleza para los estudiantes la experiencia de aprender en la práctica de tres meses lo que durante la carrera no lograron.</p> <p>Desde el inicio del trimestre, para realizar el informe de pasantías los estudiantes de prácticas profesionales reciben las orientaciones tanto de forma oral como escrita, sin embargo no asumen la tarea sino cuando se acerca el momento de la entrega; y esto lo hacen gracias a la presión que ejerce el tutor. La normativa establecida para la realización del informe final de pasantías se centra sobre todo en aspectos formales, como por ejemplo, el tipo de fuente, el tamaño de la letra, etc.</p> <p>Identifica la labor de metodología con el conocimiento de los aspectos de presentación del informe de pasantías (por ejemplo, normas APA) aunque observa como desventaja su falta de formación académica en esta área.</p> <p>La corrección de los borradores del informe final de pasantías se compara en sentido negativo con actividades de tipo escolar. Se trata del encuentro cara a cara entre pasante y tutor para controlar que se realicen los cambios necesarios y así lograr la aprobación del informe por el jurado examinador.</p>

En el caso de Homero, uno de los elementos claves en su pensamiento es la valoración de la escritura como herramienta para la supervivencia del sujeto en el mundo académico. En sus discursos, tanto en la etapa previa al taller como durante la formación, son constantes las referencias a la deficitaria práctica de la escritura tanto por parte de sus estudiantes como de él mismo. En ambos casos, la escritura es concebida como una técnica de estudio o habilidad no consolidada durante etapas formativas previas. Se trata del resultado de las acciones de unos profesores que en su momento no cumplieron con la responsabilidad de ofrecer las ayudas necesarias. El proceso de exploración que lleva a cabo durante el taller sobre su condición de escritor académico lo lleva a incorporar nuevos elementos para comprender lo que le sucede a él y a sus estudiantes en la composición de textos académicos, como el artículo de investigación o el informe final de pasantías. Estos elementos son la reflexión personal, y el diálogo entre el aprendiz y el experto. La transformación más evidente es reconocer sus propios problemas como escritor académico y la necesidad de comprometerse a superarlos no sólo para lograr sus objetivos profesionales y seguir perteneciendo a la comunidad usebista, sino también porque considera necesario ser un buen modelo para sus estudiantes. La transformación es de tipo actitudinal, pero pareciera no serlo en la apropiación de nuevos saberes. De hecho, aunque declarativamente se siente completamente satisfecho con los aprendizajes obtenidos durante la etapa formativa en alfabetización académica, es inexistente la referencia a las herramientas teóricas vistas así como la aplicación de alguna acción relacionada con estas.

### 1.3 Margarita

Aspectos relevantes	Previo al taller	Durante el proceso formativo y hasta su finalización
<b>Focalización</b>	<p>En su biografía lingüística que abarca desde la adolescencia hasta su etapa actual como profesional y sus proyectos editoriales.</p> <p>En los problemas que enfrentan los estudiantes al realizar su trabajo de grado y en las necesidades educativas que esto genera.</p>	<p>En la práctica constante de la lectura y la escritura mediante actividades en el aula, así como en el seguimiento y regulación de los resultados obtenidos al evaluar la producción escrita de sus estudiantes.</p>
<b>Valoración</b>	<p>Desde la adolescencia tiene interés y preocupación por la escritura. Esto se manifestó en el enriquecimiento del vocabulario por medio de la lectura, y la práctica de la buena ortografía y redacción.</p> <p>Refiere cómo en cada etapa de su vida tuvo que superar diferentes retos de aprendizaje en la comunicación escrita de acuerdo con diversas necesidades producto de las</p>	<p>El taller de alfabetización académica le permitió construir un conocimiento que reafirma lo que ella ha venido realizando como docente: la puesta en práctica de un proyecto pedagógico que involucra la formación lingüística de los estudiantes en unos géneros discursivos particulares.</p> <p>Los cambios que señala apuntan a un mayor cuidado de su propia producción escrita y a la</p>

Aspectos relevantes	Previo al taller	Durante el proceso formativo y hasta su finalización
	<p>circunstancias.</p> <p>Valora la escritura como una herramienta que hace visible la gestión de un profesional y posibilita el desarrollo de sus proyectos en la empresa.</p>	<p>incorporación en el aula de nuevas actividades de lectoescritura para crear buenos hábitos.</p>
<b>Puntos críticos</b>	<p>El estudiante al finalizar la carrera debe enfrentar la tarea de escribir su trabajo de grado, pero esta está marcada por los desacuerdos entre los ingenieros (o profesionales técnicos) y los académicos (o metodólogos) sobre los aspectos de la escritura que deben valorarse.</p> <p>Los estudiantes no saben leer comprensivamente y, por lo tanto, se les dificulta la realización de los escritos con funciones evaluativas.</p> <p>La mala escritura de los estudiantes es un problema heredado y su origen está en el primer tramo de su formación en la USB. Al no cumplirse los objetivos de dichos cursos lo ideal hubiera sido que los estudiantes no aprobaran.</p> <p>Algunos profesores también emplean la mala escritura.</p> <p>Son pocos los profesores que evalúan la parte escrita y ofrecen orientaciones a los estudiantes para favorecer la superación de las dificultades.</p> <p>Los ingenieros no se preocupan por la parte escrita; su interés se centra en los aspectos de contenido que en los textos se muestran mediante los elementos como tablas, gráficos, etc.</p>	<p>Los errores que detecta en la producción escrita son los de tipo ortográfico, inadecuación en el uso del léxico, redundancia y falta de logro de los objetivos comunicativos.</p> <p>Predomina la visión negativa sobre los usos de los artefactos de comunicación digital, en particular, en las redes sociales.</p>
<b>Géneros discursivos</b>	<p>En la práctica profesional, tanto en la académica como en la empresarial, hay que dominar la escritura de determinados textos, ya que estos son herramientas que regulan la comunicación y permiten el progreso de los actores sociales dentro de estos ámbitos.</p> <p>Hay referencias a los géneros discursivos de acuerdo a dos esferas de actividad: el académico y el empresarial.</p>	<p>De acuerdo con la materia de que se trate, los cursos pueden organizarse en función de los eventos académicos uesebista, de manera que la enseñanza y aprendizaje de los géneros discursivos se hace en entornos reales y con un sentido colectivo, lo que contribuye a generar motivación y compromiso entre los estudiantes.</p> <p>La presentación oral del trabajo final de grado es definida como el gran reto de los estudiantes para egresar del mundo universitario.</p>
<b>La lengua y su pedagogía</b>	<p>Concibe la escritura en relación de dependencia con la lectura.</p> <p>En las evaluaciones corrige la ortografía y el uso adecuado del léxico con la finalidad</p>	<p>El aprendizaje de la buena escritura depende en parte de las acciones del profesor, quien debe hacer seguimiento al desempeño de los estudiantes y darles oportunidades para recuperar la nota.</p>

Aspectos relevantes	Previo al taller	Durante el proceso formativo y hasta su finalización
	<p>de dar oportunidad al estudiante de que supere sus dificultades mediante la recuperación de la nota.</p> <p>Los textos escritos están conformados por el contenido (lo técnico) y la forma (la parte escrita).</p>	<p>En el proceso de enseñanza lo importante es la persona y no sólo el producto escrito. Al favorecer la motivación y participación mediante el trabajo en equipo en actividades con un sentido social, los objetivos sobre la formación lingüística se logran más fácilmente.</p> <p>El aprendizaje de un determinado género discursivo lo logra el estudiante mediante el acompañamiento constante que ella brinda como profesora: solicita la tarea a modo de diagnóstico, sin ningún tipo de exigencias, y luego va avanzando en el refinamiento progresivo mediante diversos borradores hasta lograr la versión definitiva.</p>
<b>Tensiones, o desafíos</b>	<p>Los estudiantes traen un proceso básico de escritura muy deficiente.</p> <p>Si los estudiantes no leen no pueden escribir.</p> <p>Aunque el texto sea especializado lo importante es lograr una escritura que sea comprendida por cualquier lector.</p>	<p>El estudiante debe ser activo en su proceso de aprendizaje; el profesor sólo le ofrece las orientaciones necesarias.</p> <p>Es necesario crear buenos hábitos mediante la práctica de la lectura y la consulta del diccionario para alimentar el cerebro con palabras y así contar las herramientas necesarias para escribir.</p> <p>Es en el entorno familiar donde se cultiva el interés por la lectura y la escritura.</p> <p>Existen materias que hay que cubrir, y que no generan los aprendizajes que el futuro profesional requerirá.</p>

En el caso de Margarita, tanto los textos reflexivos escritos como los diálogos en las sesiones de trabajo le ofrecen la oportunidad de compartir su experiencia en relación con los usos del lenguaje de acuerdo a diferentes roles y contextos a lo largo de su vida. Su historia lingüística estuvo marcada por la motivación por el aprendizaje de buenos hábitos de lectura gracias a su entorno familiar, así como también por la necesidad de responder a los retos comunicativos como estudiante y como profesional de la ingeniería y en la carrera docente. En su rol de profesora ella busca promover en cada uno de sus cursos el desarrollo de las habilidades de lectoescritura porque constata que entre sus estudiantes estas son una herencia deficitaria. A lo largo de la experiencia formativa, Margarita descubre que el acompañamiento que ofrece a sus estudiantes para la realización exitosa de las prácticas discursivas académicas la aproxima a algunos principios de la alfabetización académica. Esto es evidente, por ejemplo, en el seguimiento exhaustivo de las tareas de escritura que evalúa para brindar las oportunidades y recursos con la finalidad de que mejoren progresivamente. También esta labor

se ve favorecida por el tipo de curso de que se trate, de manera tal que existen mejores oportunidades en los que es posible conectar los géneros discursivos que hay que aprender con los eventos comunicativos de la vida uesebista. Asimismo, contrasta su compromiso en la formación lingüística de sus estudiantes con el desinterés de algunos de sus colegas profesores. Esta actitud la reporta Margarita a través de cuestionamientos a sus modos de pensar y actuar respecto a la lengua escrita y su pedagogía. La poca atención que ellos ofrecen a la parte escrita se debe en gran medida a su filiación profesional donde lo técnico es lo que realmente importa. Otro elemento crítico que aparece de modo reiterado en su discurso es la indispensable relación que establece entre leer y escribir. Ambas actividades son concebidas como habilidades básicas, y de la primera depende en gran parte la segunda; en otras palabras, si sólo si practican la lectura (de cualquier tipo) podrán comunicarse mediante la escritura. De este modo, Margarita reporta como resultado del taller el hecho de dedicar más atención a ejercicios de tipo escolar para fomentar los buenos hábitos de lectura y escritura entre sus estudiantes.

## **2. Discusión**

Este estudio permitió atender y analizar las voces de tres profesores de diversas áreas distintas a las de formación lingüística en el contexto de una actividad formativa en alfabetización académica, donde se empleó como herramienta principal el diálogo reflexivo sobre aspectos teóricos y la práctica educativa. Este ejercicio no tiene precedentes en trabajos investigativos en el contexto de nuestra universidad. Como hemos señalado en el capítulo correspondiente, las actividades de investigación en el campo de la formación lingüística universitaria en Venezuela mayoritariamente han estado focalizadas en diagnósticos y en la puesta en práctica de soluciones en los contextos en que los expertos en la materia son responsables. De esta manera, los resultados de este estudio, al menos para el caso de la USB, pueden ser un punto de partida si se piensa en la planificación de políticas para transformar la actividad educativa universitaria al asumir la alfabetización académica como un objeto compartido por toda la comunidad. Partiendo de esta idea, identificamos y comentamos a continuación una serie de aspectos de la zona de desarrollo colectiva (actual y próxima) de los profesores participantes de este estudio. Estos aspectos corresponden a las respuestas de la segunda y tercera preguntas de investigación, a saber: *¿qué elementos suscitan la transformación en el discurso de los profesores participantes en relación con la escritura académica y su pedagogía?* y *¿qué elementos bloquean la transformación en el discurso de los profesores participantes en relación con la escritura académica y su pedagogía?*

- 1) Los tres profesores señalan las dificultades que tienen sus estudiantes en la producción de textos académicos escritos, y también orales. Esta es una representación común y frecuentemente la expresan en sus discursos mediante estrategias afectivas de tipo negativo que revelan la frustración que sienten. Las emociones son sobre todo señales de la construcción subjetiva de motivos relacionados con objetos a las que es difícil tener acceso y explicar de manera consciente (Leontiev, 1978, citado por Engeström, 2009). En una primera lectura tales percepciones pudieran interpretarse como el rechazo a una condición que obstaculiza sus objetivos profesionales, es decir, un elemento que bloquea sus posibilidades de agencia en la actividad educativa, pero al profundizar en el diálogo sobre sus acciones de su día a día, vemos que esta percepción no les impide encargarse de tales problemas. Respecto a la enseñanza explícita de la lengua en situaciones académicas, cada profesor pone en práctica su propio plan de acción, en palabras de Engeström (2009), crea su propia ruta. Aunque lo hacen de modo aislado y de acuerdo a sus posibilidades, todos coinciden en su disposición por atender a sus estudiantes para lograr el mejor resultado posible. De esta manera, parece necesario ahondar mediante el trabajo formativo en el alcance de dichas percepciones y en su aprovechamiento para el trabajo cooperativo de implementarse la alfabetización académica en la USB. Coincidimos en el planteamiento de que no se trata de señalar a los profesores como responsables sino que la atención institucional en materia de formación lingüística, en general, ha sido exigua por lo que se requiere abrir canales de reflexión interdisciplinaria y la voluntad política que haga posibles los cambios en todos los programas académicos (Carlino, 2004, 2005, 2013; Serrón, 2003, 2004; Serrano, 2011).
  
- 2) En general, los tres profesores manifiestan adaptarse al modelo establecido de acuerdo con las reglas explícitas e implícitas que regulan los modos de enseñar y de evaluar dentro de la comunidad usebista, pero en ocasiones corren el riesgo de poner en práctica acciones que están fuera de lo que institucionalmente se considera normal. Por ejemplo, esto se evidencia en la aplicación de estrategias como dinámicas de grupo, en vez de la acostumbrada presentación magistral; o la posibilidad de recuperar la nota en una determinada evaluación, o hacer más de tres exámenes parciales. En estos casos también expresan sus dudas y temores con discursos marcados emotivamente. Asimismo, todos ellos manifiestan reservas, por ejemplo, están de acuerdo en que aprender y enseñar la lengua es una tarea difícil y que las condiciones de trabajo no siempre son favorecedoras. En estos casos podría

hablarse de contradicciones significativas (Engeström y Sannino, 2010) en el desarrollo de la actividad académica que creemos necesario desvelar si se piensa en la transformación de la educación lingüística en la USB. De este modo, un elemento importante para la formación docente sería profundizar mediante el diálogo reflexivo con todos los actores sociales tanto sobre la presentación de los problemas como en los modos en que estos los enfrentan, y mediante la negociación incorporar los saberes didácticos que permitan atender las tensiones que se evidencian en sus discursos y, en consecuencia, generar nuevas formas de actividad.

- 3) Independientemente de si fueron exitosas o no, los tres profesores hacen referencia a sus propias etapas de formación lingüística, así como a sus experiencias como autores en la producción de géneros discursivos académicos, como por ejemplo, el trabajo final de grado, examen, artículo de investigación y ponencia. En el primer caso, sus historias lingüísticas son útiles para identificar elementos sobre sus teorías de enseñanza y aprendizaje en general; y de la lengua, en particular. En este sentido, cabe tener presente las metáforas que encontramos referidas al conocimiento como una pieza que llena un vacío o espacio en la mente; y al conocimiento lingüístico como un programa de base ortográfica y gramatical (sobre todo) para ejecutar cualquier tarea de escritura académica; también, en sus CRS está muy arraigado el elemento motivacional por querer saber, o mejorar, como condición para el desarrollo de las competencias en el lenguaje. En el caso de las referencias a sus producciones escritas académicas pasadas y presentes, un aspecto destacable es el modo en que valoran tales experiencias. Son recurrentes los señalamientos sobre los procesos de adaptación a los objetivos comunicativos, destinatarios y exigencias del entorno, para enfrentar con éxito las tareas del escritor académico. Además, los tres profesores están conscientes de que el dominio experto de los géneros discursivos propios del contexto universitario requiere poner en práctica un conjunto de conocimientos y constituye un proceso de refinamiento constante a partir de los retos que se van presentando en la vida estudiantil y en la profesional. Parece necesario en un programa formativo incorporar actividades que contrasten estas concepciones basadas en la experiencia con los conocimientos didácticos sobre el proceso de la composición escrita y los géneros discursivos como instrumentos de aprendizaje de una cultura particular, como la académica y la profesional. Se trata de la idea que interesó a Vygotsky en sus estudios del desarrollo sobre la interdependencia entre los conceptos científicos y los conceptos

cotidianos: el pensamiento sistemático, organizado y jerárquico de los primeros va impregnando gradualmente los referentes cotidianos, en otras palabras, el pensamiento cotidiano recibe estructura y orden en el contexto del pensamiento científico sistemático (Daniels, 2003). El conocimiento científico no puede sustituir a otras formas de saber, pero sí puede integrarlas jerárquicamente, redescubriendo o explicando sus predicciones y acciones (Pozo, 2002), en otras palabras, implicaría cambiar unas representaciones en otras, o generar nuevas relaciones entre esas representaciones que faciliten su uso de modo más consistente y coherente (Pozo y Rodrigo, 2001). En la formación profesoral, esto significa tomar conciencia a partir de la experiencia y cuestionar nuestras teorías implícitas mediante procesos de reelaboración a partir de teorías alternativas (Martín, 2009).

- 4) Al analizar sus discursos aparecen listados más o menos exhaustivos de las fallas sobre la escritura de los estudiantes. Estos diagnósticos los hacen a partir de la corrección de textos y en su mayoría abarcan elementos relacionados con los aspectos ortográficos, puntuación y cohesión parrafal. Ahora bien, paralelamente, como ya hemos avanzado, los profesores de este estudio están de acuerdo en valorar la lengua escrita como herramienta indispensable para lograr los objetivos educativos y profesionales en el ámbito académico, y para dominarla conceden importancia no sólo al esfuerzo personal por alcanzar las metas en cada tarea de escritura, sino también a la consulta de fuentes especializadas y de los expertos. Además, durante las interacciones definen en qué consisten los géneros discursivos que forman parte del repertorio de las prácticas comunicativas de los cursos o actividades en los que son responsables como profesor, o como tutor. Y, como ya señalamos, están conscientes de que la producción de los géneros discursivos académicos requiere del dominio de un conjunto importante de conocimientos y que se trata de un proceso complejo y, por lo tanto, dificultoso. Si pensamos en programas de formación en alfabetización académica es una necesidad que los profesores reconstruyan su saber práctico para poder comunicarlo a otros (Carlino, 2004). Mediante la labor formativa, estas concepciones basadas en la experiencia como docentes y como autores académicos acerca del proceso de composición escrita y de sus productos, deben explicitarse y confrontarse con las acciones de evaluación de los textos escritos que señalamos para favorecer los cambios que se esperan en el sistema educativo superior. Como señala Mostacero (2007, 2012), existe una fijación reiterativa por aquellos aspectos vinculados a la apropiación de la escritura como código, así como con los fenómenos que los



modelos del producto han priorizado, como por ejemplo, sólo considerar la adecuación a la gramática y ortografía valiéndose de métodos impositivos y memorísticos; y propone que se trata de una tradición que debe ser cuestionada a partir de los saberes que la Didáctica de la lengua ha configurado a lo largo de las últimas cuatro décadas. En este sentido, pensamos que en la planificación de actividades formativas que tengan como objeto la enseñanza de la lengua en situación académica, sería útil incorporar esta propuesta en relación con dar prioridad a lo relacionado con la competencia de cognición superior para superar la pedagogía a la caza del error o modelo tradicional. En concreto, Mostacero (2007, 2012) plantea interpretar el problema de la escritura como una relación entre competencias y dificultades, entendiendo que estas últimas son inherentes a la práctica de todos los lectores y escritores; así, es necesario atender primero los aspectos tipológicos y pragmáticos-discursivos de los textos, estrategias metacognitivas, estilísticas y de edición, estrategias para el manejo del discurso ajeno y estrategias pragmáticas; y dejar para instancias posteriores la revisión y corrección de los aspectos ortográficos y de ajuste gramatical.

- 5) En cuanto a los géneros discursivos como instrumentos mediadores, se constata como cada uno de los participantes trata de lograr el objeto de su actividad académica ajustándose a las oportunidades y limitaciones que estos les permiten. Como señala Schneuwly (2004), la actividad existe de una cierta manera en los instrumentos que la representan y que la significan; y ellos son un lugar privilegiado para transformar los comportamientos: explorar sus posibilidades, enriquecerlas y transformarlas, son maneras de transformar la actividad. Un resultado común en los tres casos es que los géneros discursivos académicos que son sometidos a un proceso de evaluación externa, como por ejemplo, el informe de pasantías o el artículo de investigación, implican un importante compromiso durante el proceso de composición por parte del profesor-tutor con el practicante, o del investigador experto con el novel. En ambos casos, para que el texto sea aprobado externamente, se requiere del trabajo cooperativo del tutor y del aprendiz en función de unos procedimientos y de la normativa establecida, así como de las expectativas del jurado examinador. Otro caso similar es la propuesta de negocios o emprendimiento como un instrumento que sintetiza los esfuerzos por participar creativamente en la planificación de una actividad productiva en el contexto de un evento universitario, y esto le permite al profesor motivar a los estudiantes para que realicen los esfuerzos necesarios para aprender. En un

programa formativo en alfabetización académica sería importante tener en cuenta los resultados que en la práctica conlleva emplear este tipo de géneros discursivos y contrastarlos con otros con menor impacto social, como por ejemplo, el examen. En este sentido, a la formación profesoral podría incorporarse la metodología de las secuencias didácticas en las que escribir y aprender a escribir son entendidas como actividades discursivas con dos tipos de objetivos: por un lado, la de aprender un género discursivo porque en sí mismo tiene un sentido de acuerdo a su contexto de uso, y, por otro, la del aprendizaje de unos contenidos específicos sobre la lengua escrita (Camps, 2003a, 2003b).

- 6) Es una representación común en los profesores participantes la idea de que la mala escritura es un problema heredado culturalmente. Todos ellos están de acuerdo en afirmar que los estudiantes no han desarrollado las habilidades para leer y escribir los textos que se corresponden con la vida universitaria debido a deficiencias de distinto orden en sus etapas formativas previas. Sus diagnósticos son coherentes con los que sus colegas investigadores en el área de la formación lingüística han reportado en las últimas décadas en el contexto venezolano (véase Serrón, 2004; Arnáez, 2006). Más concretamente, las prácticas discursivas que median la actividad educativa uesebista son entendidas por los participantes como la actualización *en negativo* de un conjunto de habilidades que incluyen dos aspectos: por un lado, la aplicación de conocimientos sobre las reglas ortográficas y gramaticales, y el uso adecuado del vocabulario; y por otro, la posibilidad de comprender un texto escrito y de ejecutar o seguir las normas establecidas, o las instrucciones que ofrece quien demanda la tarea. De este modo, constatamos la representación tradicional y común en los profesores participantes respecto a la alfabetización entendida como un estado que incluye el dominio de los sistemas de codificación de la lengua escrita, los cuales se adquiere en los primeros años de escolarización o en los cursos de los primeros tramos de la carrera (Carlino, 2003; Mateos, 2009). Asimismo, sus referencias sobre el conocimiento lingüístico parecieran confirmar la idea de la lengua como un medio por el cual el conocimiento es representado y comunicado a las mentes (Lillis y Turner, 2001). Se trata de lo que Riestra (2010, p. 130) identifica como la reproducción de las concepciones representacionistas del lenguaje, en el que este es considerado como la forma de expresar ideas o un elemento secundario respecto a las nociones del pensamiento, la lógica, la gramática, la mente, etc. Desde la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo, esta autora cuestiona el reduccionismo y fragmentarismo de las

diversas variantes del representacionismo, y retoma el concepto vigotskiano de lo intersíquico y lo intrapsíquico, lo dialógico del género de Voloshinov y los aportes de Bronckart para proponer una didáctica de la lengua basada en el abordaje de objetos semióticos contextualizados empleando el trayecto “uso-sentido-forma” (p. 139). Si bien estas representaciones están referidas a los especialistas en la enseñanza de la lengua, consideramos que se trata de la misma conceptualización a la que hacen referencia los profesores en nuestro estudio. Es una tradición que ellos han heredado y cuyo origen probablemente se encuentra en el tipo de educación lingüística que recibieron en sus etapas formativas. Asimismo, la propuesta de Riestra (2010) podría servir como referente teórico en los cursos de formación profesoral para reflexionar sobre el lenguaje desde una perspectiva que integre los conocimientos lingüísticos con otros de ámbitos relacionados con el hacer educativo, como: la psicología del desarrollo, la filosofía del lenguaje y la sociología. Como señala esta autora, del conocimiento y comprensión del objeto de estudio derivan los métodos implícitos de enseñanza. En este sentido, es necesario incorporar al diálogo en la formación profesoral los elementos relacionados con el desarrollo del psiquismo humano y el lenguaje como elemento clave de la educación.

- 7) Sobre otros elementos problemáticos compartidos por los profesores destacan los referidos a la comunidad y a los instrumentos mediadores. Respecto al primero, coinciden en que la escritura no es atendida por el conjunto de profesores, o al menos no con los conocimientos adecuados y el compromiso necesario. Así, reclaman la cooperación de todos los colegas tanto para diagnosticar las fallas en las evaluaciones, como para ofrecer las orientaciones necesarias en la producción de los géneros discursivos académicos. Respecto al segundo elemento, es unánime la percepción negativa respecto a la influencia de las tecnologías de información y comunicación en la producción escrita de los estudiantes, en particular, en lo referente al plagio y al uso correcto de la ortografía castellana. El hecho de que los profesores participantes coincidan en estos puntos críticos es relevante porque pone de manifiesto el nivel de conciencia que poseen sobre el impacto de unos elementos concretos en todo el sistema de actividad universitario. Si decidiéramos suscribir un programa de alfabetización académica en la USB, respecto a estos conflictos en los que los sujetos no saben bien qué hacer, parece necesario pensar en incorporar a la actividad formativa dos prácticas complementarias del aprendizaje expansivo: el cruce de fronteras y la co-configuración. Se trata de una opción metodológica para lograr

la expansión del objeto de la actividad académica mediante una renegociación autorreflexiva que abarque cuatro dimensiones: 1) socio-espacial o la ampliación del círculo de participantes para la construcción del objeto, como por ejemplo, incluir a los estudiantes; 2) temporal o revisión de la historia, y la planificación de un plan de acción a largo plazo, así como contemplar la posibilidad de improvisación colaborativa cuando sea necesario; 3) moral-ideológica o redistribución constante del poder y las responsabilidades entre los participantes; y 4) sistémico-evolucionista o problematización de las acciones aisladas y rutinarias que tienen consecuencias sistémicas, así como un potencial evolutivo (Engeström y Sannino, 2010).

### **3. Conclusiones**

En el diseño del estudio empírico nos planteamos definir cuáles fueron las transformaciones en los sistemas de CRS de los tres profesores participantes en el taller de alfabetización académica acerca de la escritura y su pedagogía. En este sentido, el concepto de zona de desarrollo, en sus dos versiones: actual y próxima, fue la herramienta teórica seleccionada para definir, en distintos momentos del proceso formativo, el pensamiento de estos profesores de diversas áreas profesionales distintas a las de formación lingüística. Los resultados que hemos presentado en los apartados precedentes en este capítulo corroboran que los participantes en sus discursos durante la formación y al finalizarla incorporan aspectos novedosos en relación con la escritura en situación académica y su pedagogía. A su vez, algunos de sus pensamientos siguen persistiendo. Frente a los retos de la enseñanza en sus cursos o actividades del día a día estos tres profesores cuentan con una serie de concepciones que ponen en práctica para lograr sus objetivos. Entre los defensores de la alfabetización académica, es común la percepción del poco compromiso de los profesores no expertos en lengua respecto a la enseñanza de los géneros discursivos en la universidad. Esta idea surge al contrastar los resultados de los diagnósticos a los estudiantes y lo que en materia de formación lingüística se hace en el ámbito nacional. Sin embargo, este estudio revela que existe la motivación de parte de estos profesores por llevar a cabo una mejor enseñanza de los géneros discursivos en la universidad. El compromiso de todos se manifiesta en su deseo por recibir ayudas y por la participación activa en el diálogo durante las sesiones de trabajo. También hay que destacar la apertura de las instancias universitarias responsables respecto a la realización de este tipo de actividad formativa en alfabetización académica, ámbito desconocido en el contexto de la USB. En definitiva, este estudio muestra que

existe el interés y la disposición para llevar adelante los cambios que requiere la cultura universitaria mediante unos de sus principales protagonistas: lo docentes.

Un aspecto importante es la atención a la diversidad entre los sujetos participantes. Si tomamos en cuenta los objetivos del taller y evaluamos de acuerdo a estos los logros de los participantes, las diferencias en cada caso son notorias. Unos responden “mejor” que otros a los objetivos planteados en cuanto a redescibir sus concepciones sobre la escritura académica y su pedagogía respecto al ideario de la alfabetización académica. Esto es lo que de manera tradicional entenderíamos como los logros de cualquier trabajo formativo. En nuestro caso, esto no fue lo relevante. El hecho de que simultáneamente se tratase de una intervención formativa y de un estudio permite que hayamos tenido otro enfoque respecto al trabajo educativo. Los marcos de referencia que empleamos: los sistemas de los CRS de los profesores y las teorías de la actividad y aprendizaje expansivo, nos hacen conscientes de la importancia de la negociación mediante la interacción con los actores involucrados. Así, cada uno tiene una historia y gracias a ella responde a unas condiciones del entorno de manera peculiar. Cada uno toma de las experiencias propiciadas en taller, los elementos que le son útiles. Para cada caso hay un progreso personal, en términos de reflexión sobre su propia práctica.

En cuanto a las limitaciones, podemos enumerar una de tipo logístico y otras relacionadas con el diseño del estudio empírico. Sobre la primera, hay que mencionar que no en todas las sesiones estuvieron presentes, o participaron los tres profesores del estudio, debido a las inasistencias o retrasos en el horario. En relación con las segundas, tenemos las referidas a la selección del corpus oral: no se analizaron todas las sesiones presenciales ni los resultados de las actividades realizadas en las sesiones a distancia, y por ende, su impacto en el proceso formativo. Por último, habría que evaluar el hecho de las potenciales contradicciones entre los dos objetos de la actividad del taller: el de investigar, y el de intervenir formativamente. Las acciones relacionadas con el primer objeto fueron obtener los discursos sobre los temas de interés para el estudio; las del segundo, lograr redescibir sus concepciones acerca de la escritura académica y su pedagogía para acercarlas a los principios de la alfabetización académica. Ambos objetos pueden no siempre ser coherentes en el sentido de que en el rol de investigadora la opción consistía en conseguir los datos de la manera más natural posible, lo que significaba aceptar sus propuestas, aunque estas pudieran ser tema para la discusión, y en consecuencia, para el logro del objetivo formativo.

Por último, puede resultar ambicioso pensar en nuestro caso en la realización del aprendizaje expansivo con todas sus consecuencias si tomamos en cuenta el marco de referencia. En particular, la aplicación del mecanismo de cruce de fronteras es hasta cierto punto limitado, si pensamos en que los participantes ingresaron al taller con el deseo de adquirir unos aprendizajes según el programa propuesto y es la investigadora-interventora quien les plantea los conflictos sobre la urgencia de enseñanza de la lengua en la universidad ateniéndose a los principios de la alfabetización académica. Como vimos, el aprendizaje expansivo busca generar un cambio en la actividad, en nuestro caso, la alfabetización académica apunta precisamente a generar ese cambio revolucionario. En el contexto del taller esto pudiera interpretarse como una preocupación de la especialista, pero no de todos los participantes. En la actividad formativa ellos concurrieron con la idea de aprender los modos de proceder y no cómo enfrentar un problema que en principio desconocen. La actividad formativa sirvió para confrontarlos y generar conciencia del problema, pero no logró ciertamente transformar la actividad.

## Referencias bibliográficas

- Adler, A., & Adler, P. (1998). Observational Techniques. In: N. L. Denzin, *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 79-109). London: SAGE.
- Aguilar Rivero, M. (2004). La Hermenéutica y Gadamer: Presentación. In: M. Irigoyen, *Hermenéutica, analogía y discurso*. (pp. 13-24). México: Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aguirre Baztán, A. (1995). Introducción. In: A. Aguirre Baztán, *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación socio-cultural* (pp. 3-20). Barcelona: Marcombo.
- Arnáez, P. (2006). La Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua. *Letras*, 73, 99-140.
- Bajtín, M. (1989). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XX Editores.
- Barrera, L., & Fraca, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español II*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Barrera, L., & Fraca, L. (2002). Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina. In: C. Curcó, M. Colín, N. Groult, & L. Herrera (Ed.). (pp. 413-423). México: CELE-UNAM.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Bazerman, C. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. In: A. Freedman, & P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 79-101). London: Taylor & Francis.
- Bazerman, C. (1997). The Life of Genre, the Life in the Classroom. In: W. Bishop, & H. Ostrom (Eds.), *Genre and Writing* (pp. 19-26). Portsmouth NH: Boynton Cook.
- Bernárdez, E. (2011). Actividad humana y lenguaje. In: U. Ruiz Bikandi (coord.), *Lengua Castellana y Lliteratura. Complementos de formación disciplinar* (Vol. I, pp. 9-21). Barcelona: Graó.
- Bigi, E. (2010). Prácticas de escritura en postgrado: proceso para la construcción del texto. *Acción Pedagógica*, 19(Enero-Dicimbre), 20-27.
- Bigi, E. (2012). El informe de visitas a aulas de primaria: continuidad entre el texto académico y el laboral. *Legenda*, 16(14), 89-114.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Bolívar, A. (2009). "Aceptado con modificaciones mayores": la alfabetización académica en investigadores universitarios. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura realizado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Bronkbank, A., & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.

- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cadenas, R. (2009). La quiebra del lenguaje. In: R. Cadenas, *En torno al lenguaje*. Editorial CEC.
- Caldera, R. (2006). *Enseñanza-aprendizaje de la escritura. Una propuesta a partir de la investigación-acción*. (Universidad de Los Andes, Ed.) Mérida: Editorial Casa Blanca.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cambra, M. (2000). El pensament del professor: formació per la pràctica reflexiva. In: A. Camps, I. Ríos, & M. Cambra (Eds.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 161-172). Barcelona: Graó.
- Cambra, M., Fons, M., Palou, J., & Civera, I. (2008). Los procesos de reflexión de los docentes y la innovación en las aulas plurilingües. In: A. Camps, & M. Milian (coords.), *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 45-60). Barcelona: Graó.
- Camps Mundó, A., & Castelló Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Camps, A. (2003a). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2003b). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Revista Lectura y Vida*, 24(4), 14-23.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.
- Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Camps, A., & Ruiz, U. (2011). El objeto de la didáctica de la Lengua y la Literatura. In: U. Ruiz Bikandi (coord.), *Didáctica de la Lengua castellana y la Literatura* (Vol. II, pp. 13-33). Barcelona: Graó.
- Camps, A., Guasch, O., & Ruiz, U. (2010). La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 55, 71-80.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita de la deseable. *Acción Pedagógica*, 13(1), 8-17.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, S.A.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* (2ª edición, corregida ed.). Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., & Castelló, M. (1997). Els textos acadèmics. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 13(juliol), 5-9.



- Castelló, M. (2008). Usos estratégicos de la lengua en la universidad. Tácticas de regulación de la escritura en estudiantes de doctorado. In: A. Camps, & M. Milian (coords.), *Miradas y voces. Investigación sobre la educación* (pp. 75-90). Barcelona: Graó.
- Castillo, M. A. (2012). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura de los docentes universitarios que imparten asignaturas referidas a las ciencias sociales y humanísticas: aprendizaje y evaluación. *Legenda*, 16(14), 44-66.
- Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual. *Revista Signos*, 38(57), 31-48.
- Cubo de Severino, L., & Castro, E. (2007). Introducción. In: L. Cubo de Severino (coord.), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (pp. 15-20). Córdoba: Comunicarte Editorial.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Dannels, D. (2003). Teaching and Learning Design Presentations in Engineering: Contradictions between Academic and Workplace Activity Systems. *Journal of Business and Technical Communication*, 17, 139-169.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1998). Introduction. Entering the Field of Qualitative Research . In: N. Denzin, & Y. Lincoln, *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 1-34). London: SAGE.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dudley-Evans, T. (1997). An Overview of ESP in the 1990s. In: T. Orr (Ed.), *Proceedings 1997: The Japan Conference on English for Specific Purposes*. Aizuwakamatsu: University of Aizu.
- Dudley-Evans, T. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Elis, V., Edwards , A., & Smagorinsky, P. (2010). *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development. Learning Teaching*. Great Britain: Routledge.
- Elis, V., Edwards, A., & Smagorinsky, P. (2010). *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development. Learning Teaching*. Great Britain: Routledge.
- Engeström, Y. (1999a). Activity theory and individual and social transformation. In: Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamäki , *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). New York: Cambridge University Press.
- Engels, F. (1981). El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. In: *Obras escogidas de Carlos Marx y Federico Engels* (Vol. III, pp. 66-79). Moscú: Progreso.
- Engeström, R. (1995). Voice as Communicative action. *Mind, Culture and Activity*, 2(3), 192-214.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

- Engeström, Y. (1996). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. In: S. Chaiklin, & J. Lave, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 78-140). Cambridge: University Press.
- Engeström, Y. (2001a). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization . *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2001b). The horizontal dimension of expansive learning: weaving a texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki. *Paper presented at the international symposium 'New Challenges to Research on Learning', March 21-23*. Finland: University of Helsinki.
- Engeström, Y. (2006). Activity Theory and Expansive Design . In: S. Bagnara, & G. Crampton Smith (Eds.), *Theories and Practice in Interaction Design*. Routledge.
- Engeström, Y. (2008). The Future of Activity Theory: A Rough Draft. *Keynote lecture presented at the ISCAR Conference in San Diego, Sept. 8-13*.
- Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: A rough draft. In: A. Sannino, H. Daniels, & K. Gutiérrez, *Learning and expanding with activity theory* (pp. 303-328).
- Engeström, Y., & Miettinen, R. (1999). Introduction. In: Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 1-18). New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Fontana, A., & Frey, J. (1998). Interviewing. The Art of Science. In: N. Denzin, & Y. Lincoln, *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 47-78). London: SAGE.
- Fraca, L., & Maurera, S. (2006). Un modelo metalingüístico para la definición de textos. *Letras*, 72, 107-126.
- Freedman, A. (1996). *Reactivating Genre: Regenerating Discourse Theory, Research and Pedagogy. Key-Note Address*. Barcelona: European Writing Conferences.
- García Negroni, M., & Tordesillas, M. (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- García Romero, M. (2005). *Análisis discursivo de ensayos estudiantiles*. Tesis doctoral inédita, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- García Romero, M. (2009). *Inventario bibliográfico de las investigaciones sobre escritura académica de los estudiantes universitarios venezolanos*. Universidad de Los Andes, Táchira-Venezuela.
- García Vega, L. (1993). *Historia de la Psicología III. La psicología rusa: reflexología y psicología soviética*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- García-Vega, L., & García-Vega Redondo, L. (2005). Origen histórico de dos alternativas contrapuestas en los comienzos de la Psicología científica . *Universitas Psychologica*, 4(3 octubre-diciembre), 385-391.
- Gili Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.

- González-Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Linguística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- González-Valerio, M. A. (2004). Gadamer y el problema de la historicidad y la temporalidad en la Hermenéutica. In: M. Irigoyen, *Hermenéutica, analogía y discurso* (pp. 25-40). México: Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gracida, Y., & Ruiz Bikandi, U. (2009). Lectura y escritura de textos académicos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 50, 9-11.
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? (UNAM, Ed.) *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40. Fonte: Tiempo de educar.
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros: ¿por qué no acaban las tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19 enero-junio), 11-40.
- Kain, D., & Wardle, E. (2005). Building Context: Using Activity Theory to Teach About Genre in Multi-Major Professional Communication Courses. *Technical Communication Quarterly*, 14(2), 113-139.
- Kushner, S. (2009). Prólogo: Recuperar lo personal. In: J. I. Rivas Flores, & D. Herrera, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de la interpretación de la realidad* (pp. 9-15). Barcelona: Octaedro.
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación cualitativa*. Barcelona: Jordi Hurtado Mompeó Editor.
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Lerat, P. (1997). *Las lenguas especializadas*. Barelona: Ariel.
- Lillis, T., & Turner, J. (2001). Student Writing in Higher Education: Contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 57-68.
- López Ferrero, C. (2005). Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad. *Signo y Seña*, 14, 115-139.
- López-Ferrero, C. (2002). Aproximaciones al análisis de los discursos profesionales. *Revista Signos del Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Católica de Valparaíso*, 51-52, 195-215.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. In: J. Pozo, & M. Pérez Echeverría (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 199-215). Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Martins, I. (2004a). Sobre la escritura académica en América Latina: síntesis de los estudios en Argentina, México y Venezuela. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 36, 96-108.
- Martins, I. (2004b). *Representaciones de los profesores de la Escuela de Derecho sobre la escritura en los ámbitos académico y profesional: un estudio de caso en la Universidad Central de Venezuela*. Trabajo de investigación no publicado, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.
- Martins, I. (2008). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva de los profesores de la Universidad Simón Bolívar. *Acción Pedagógica*, 17(enero-diciembre), 44-55.

- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. In: J. Pozo, & M. Pérez Echeverría (coords.), *Psicología de aprendizaje universitario: La formación en competencias*. (pp. 106-119). Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Miras, M., Solé, I., Castells, N., Espino, S., & Gràcia, M. (2008). La representación de las tareas de lectura y escritura para aprender: el punto de vista de los alumnos. In: A. Camps, & M. Milian (coords.), *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 91-103). Barcelona: Graó.
- Morales, O., & Cassany, D. (2008). *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos*. Cojedes-Venezuela: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (UNELLEZ).
- Mostacero, R. (2007). Visión dialógica del discurso y dificultades de escritura. *Textura*, 6(9 enero-diciembre), 95-119.
- Mostacero, R. (2012). Dificultades de escritura en el discurso académico: análisis crítico de una situación problemática. *Legenda*, 16(14, Enero-Junio), 63-88.
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Signos*, 40(65), 573-608.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Signos*, 43(74), 465-488.
- Páez, I. (1990). Algunos resultados de una investigación sobre las competencias lingüísticas del estudiante de la USB. *Argos*, 12, 8-23.
- Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Instituto d'Estudis Catalans.
- Palou, J. (2010). Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. Análisis del relato de una alumna. In: J. Herrera, M. Abril, & C. Perdomo (Ed.), *Diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje. Estudios sobre didácticas sobre las lenguas y sus literaturas*. .
- Palou, J. (2011). La construcción de textos reflexivos. *Cuadernos de Pedagogía*, 416, 63-67.
- Palou, J., & Fons, M. (2009). Actituds dels docents davant de les noves situacions escolars multiculturals i multilingües: qüestions recurrents. *Zeitschrift für Katalanistik*, 22, 151-169.
- Paltridge, B. (1997). *Genre, frame and writing in research settings*. Amsterdam: John Benjamins.
- Parodi, G. (2005a). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto? *Revista Signos*, 38(58), 221-267.
- Parodi, G. (2005b). Discurso Especializado y Lingüística de Corpus: Hacia el desarrollo de una competencia psicolingüística. *Boletín de Lingüística*, 23(enero-junio), 61-88.

- Parodi, G. (2008). Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51(80), 19-55.
- Peña, J., & Serrano, S. (2004). *La lectura y la escritura en el siglo XIX*. Mérida: Editorial Venezolana.
- Pozo, J. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: creencias epistemológicas y concepciones del aprendizaje. In: J. Pozo, & M. Pérez Echeverría (coords.), *Psicología de aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 70-86). Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Pozo, J. I. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las ciencias*, 17(13), 513-520.
- Pozo, J. I. (2002). La adquisición del conocimiento científico como un proceso de cambio de representación. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(3), 245-270.
- Pozo, J. I., & Rodrigo, M. J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 407-423.
- Reyes, G. (2000). Pragmática y descripción gramatical. In: M. Alvar (Ed.), *Introducción a la lingüística española* (pp. 433-443). Barcelona: Ariel.
- Richards, K. (2009). Trends in qualitative research in language teaching since 2000. *Language Teaching*, 42(2), 147-180.
- Riestra, D. (2010). La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas. In: D. Riestra, Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados. *Estudios históricos y epistemológicos* (pp. 129-159). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Roth, W. (2007). The ethico-moral nature of identity: Prolegomena to the development of third-generation Cultural-Historical Activity Theory. *International Journal of Educational Research*, 46, 83-93.
- Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52(January), 52-73.
- Russell, D. (1997). Rethinking Genre in School and Society. An Activity Theory Analysis. *Written Communication*, 14(4), 504-554.
- Russell, D., & Yáñez, A. (2003). Teoría de la Actividad Histórico-Cultural Vygotskiana y la Teoría del Sistema de Géneros: una síntesis sobre la escritura en la educación formal y la escritura en prácticas sociales. *Entre Lenguas*, 8(Especial Diciembre 2002 Noviembre 2003), 67-81.
- Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. (2009). Exploring Notions of Genre in Academic Literacies and Writing Across the Curriculum: Approaches Across Countries and Contexts. In: C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 395-423). Fort Collins - West Lafayette: Parlor Press - WAC Clearinghouse.
- Schneuwly, B. (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogênicas. In: B. Schneuwly, J. Dolz, & colaboradores, *Gêneros orais e escritos na escola* (R. Rojo, & G. Sales Cordeiro, Trans., pp. 21-39). Mercado de Letras Edições e Livraria LTDA.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.

- Serrano, S. (2010). Escritura académica en la Universidad de Los Andes: reflexiones sobre las prácticas en desarrollo. *Legenda*, 14(1), 70-77.
- Serrano, S. (2011). Escritura académica en la Universidad de los Andes: reflexiones sobre las prácticas en desarrollo. *Legenda*, 11, 78-97.
- Serrón, S. (2003). Algunas consideraciones acerca de la enseñanza de la lengua materna en Venezuela. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 32, 57-69.
- Serrón, S. (2004). Algunas reflexiones críticas acerca de la problemática de la enseñanza de la lengua materna en Educación Superior. *Acción pedagógica*, 13(1), 78-83.
- Serrón, S. (2007). Presentación. In: M. García Romero (Ed.), *Investigaciones sobre la escritura universitaria en Venezuela*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes-Núcleo Táchira.
- Solé, I., & Mateos, M. (2007). Llegir, pensar i aprendre. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 41(gener), 15-27.
- Swales, J. (2009). Worlds of genre—metaphors of genre. In: C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 3-16). Fort Collins - West Lafayette: WAC Clearinghouse - Parlor Press.
- Talmy, S., & Richards, K. (2011). Theorizing Qualitative Research Interviews in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 32(1), 1-5.
- Tolman, C. (1987). The comparative psychology of AN Leontyev, USSR. In: E. Tobach (Ed.), *Historical Perspectives and the International Status of Comparative Psychology* (pp. 203-209). Hillsdale: LEA.
- UNESCO. (2006). *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. París.
- UNESCO. (2008). *Inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores, S.A.
- Uslar Pietri, A. (1982). *Educación para Venezuela*. Caracas: Gráficas Reunidas.
- Van Dijk, T. (1993). *Estructura y funciones del discurso México: Siglo XXI Editores*. México: Siglo XXI Editores.
- Wilson, T. (2006). A re-examination of information seeking behaviour in the context of activity theory. *Information Research*, 11(4), paper 260.
- Woods, D., & Çakır, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39(3), 381-390.
- Yáñez, A. (2004). *La cultura escrita historiográfica: un proceso socialización disciplinar*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones educativas en América Latina, La Pampa-Argentina.
- Zambrano, J. (2009). Los docentes y el proceso de escritura antes y durante los estudios universitarios. *Legenda*, 13(10), 139-147.