



# Estudios del discurso en educación

Recorridos multimodales en contextos cambiantes

Elizabeth Di Nardo y Cristina Nuñez  
(Comps.)

ISBN: 978-987-688-636-9

**e-book**

Colección **C\*Q+C**  
Académico-Científica

Estudios del discurso en educación : recorridos multimodales en contextos  
cambiantes / Cristina Nuñez ... [et al.] ; Compilación de Cristina Nuñez ;  
Elizabeth

Di Nardo. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2025.

Libro digital, PDF - (Académico científica)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-688-636-9

1. Análisis del Discurso. 2. Educación. I. Nuñez, Cristina II. Nuñez, Cristina,  
comp. III. Di Nardo, Elizabeth, comp.  
CDD 401.43

2025 © *UniRío editora*

Universidad Nacional de Río Cuarto

Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina

Tel.: 54 (358) 467 6309

[editorial@ac.unrc.edu.ar](mailto:editorial@ac.unrc.edu.ar)

[www.unirioeditora.com.ar](http://www.unirioeditora.com.ar)

Primera edición: *agosto de 2025*

ISBN 978-987-688-636-9

[doi.org/10.63207/978-987-688-636-9](https://doi.org/10.63207/978-987-688-636-9)



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.

[http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es\\_AR](http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR)



**Uni.** Tres primeras letras de «Universidad».  
Uso popular muy nuestro; la Uni.  
Universidad del latín «universitas»  
(personas dedicadas al ocio del saber),  
se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial  
y en la concepción de conocimientos y saberes contruidos  
y compartidos socialmente.

**El río.** Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro  
Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

**La gota.** El acento y el impacto visual: agua en un movimiento  
de vuelo libre de un «nosotros».  
Conocimiento que circula y calma la sed.

---

### ***Consejo Editorial***

Facultad de Agronomía y Veterinaria  
*Prof. Alicia Carranza*

Facultad de Ingeniería  
*Prof. Marcelo Alcoba y Prof. Martín Broglia*

Facultad de Ciencias Económicas  
*Prof. Clara Sorondo*

Biblioteca Central Juan Filloy  
*María Eugenia Somaré y Sandra Murúa*

Facultad de Ciencias Exactas,  
Físico-Químicas y Naturales  
*Prof. Laura Dalerba y Prof. Clarisa Bionda*

Secretaría Académica  
*Prof. Pablo Pizzi y Prof. Gabriel Carini*

Facultad de Ciencias Humanas  
*Prof. José Di Marco y Prof. Claudio Asaad*

---

### ***Equipo Editorial***

Secretario Académico:

*Pablo Pizzi*

Director:

*Gabriel Carini*

Equipo:

*José Luis Ammann, Maximiliano Brito,  
Ana Carolina Savino, Lara Oviedo, Roberto Guardia,  
Marcela Rapetti y Daniel Ferniot*

## Índice

Prólogo.....	5
<b>Confusiones lexicales en la lectocomprensión de textos académicos en inglés: una aproximación a su análisis</b>	
<i>Mónica Patricia Lacci</i> .....	8
<b>Las consignas escolares como género. Una caracterización discursiva con proyecciones pedagógicas</b>	
<i>Vanesa Condito</i> .....	27
<b>Análisis de rasgos paralingüísticos y la organización fonológica discursiva en el discurso académico oral</b>	
<i>María Emilia Herrera</i> .....	48
<b>Alfabetización académica en cursos de Inglés con Fines Específicos en la Universidad Nacional de Río Cuarto: avances de un estudio de corpus de libros de texto de Ciencias de la Educación y Medicina Veterinaria</b>	
<i>Luciana Remondino, Andrea Garofolo, Natalia Baudino y Malena Padula</i> .....	64
<b>Los nombres rotuladores en artículos de semi-divulgación: un análisis semántico</b>	
<i>Valentina Roccia y Verónica Muñoz</i> .....	80
<b>Desde la imagen: literatura, creatividad, prácticas artísticas en la UNRC</b>	
<i>Valeria Engert, Eugenia Marra, María Luz Revelli y María Soledad Mussolini</i> .....	103
<b>“La educación siempre fue y es sexual”: un análisis de las representaciones de género en materiales didácticos para nivel secundario</b>	
<i>Florencia Ayelén Musotto</i> .....	120

## Prólogo

Hablar de educación es, en última instancia, hablar de lenguaje. Toda práctica pedagógica, por más innovadora o tecnológica que se presente, se sostiene sobre una trama discursiva que la hace posible: instrucciones, explicaciones, evaluaciones, intercambios orales y escritos, manuales, consignas, debates. En esa materialidad verbal se condensan visiones del conocimiento, relaciones de poder, representaciones de la enseñanza y modos de construir la experiencia de aprender. La educación no solo *usa* el lenguaje; *es* lenguaje en acción.

En esta publicación, resultado de la confluencia de siete investigaciones situadas en el cruce entre educación y análisis del discurso, articuladas en la convicción de que toda transformación educativa requiere una conciencia discursiva profunda. A lo largo de estas páginas veremos cómo el lenguaje no solo vehiculiza saberes, sino que los construye; cómo las palabras no son meras herramientas neutras, sino actos que instituyen roles, posiciones y mundos posibles.

El recorrido se inicia con la investigación de Mónica Patricia Lacci aborda uno de los obstáculos iniciales del proceso educativo: las trampas del léxico especializado en lengua extranjera. Su estudio sobre *falsos cognados* y *sinoformas* en la lectura de textos en inglés evidencia cómo errores aparentemente mínimos pueden distorsionar el sentido y frustrar la comprensión. La autora demuestra que la competencia lectora universitaria exige

una vigilancia crítica sobre el vocabulario, una conciencia metalingüística que permita discernir entre semejanza formal y equivalencia semántica.

En el análisis de Vanesa Conditto sobre la *consigna escolar*, se revela la densidad de un género discursivo aparentemente banal. La consigna, sostiene la autora, no se limita a ordenar tareas; en su estructura textual encierra representaciones sobre qué es aprender, qué se espera del alumno y qué tipo de autoridad ejerce el docente. El simple hecho de optar por un verbo directivo o dialógico, de formular una instrucción abierta o cerrada, instala un modelo de relación pedagógica. Allí donde parece haber una instrucción técnica, se despliega en realidad una concepción del conocimiento y de la enseñanza.

Por su parte, María Emilia Herrera introduce una dimensión que a menudo pasa inadvertida: la *oralidad académica*. En su estudio sobre las disertaciones universitarias, demuestra que los rasgos paralingüísticos tales como entonación, pausas, ritmo y volumen, no son simples complementos, sino recursos semióticos que modulan el sentido y la interacción. La voz, en su performatividad, también enseña y persuade. Formar en la oralidad académica es, entonces, según la autora, formar en una competencia comunicativa integral.

En otra dirección, Remondino, Garofolo, Baudino y Padula enfocan el estudio hacia los géneros académicos específicos de cada disciplina. Su trabajo sobre los manuales de *Inglés con Fines Específicos* pone en evidencia que la enseñanza de la lectura y la escritura debe anclarse en las convenciones retóricas propias de cada campo profesional. No existe, advierten, una alfabetización académica universal; existen, más bien, alfabetizaciones situadas que requieren comprender la lógica discursiva de cada comunidad.

El estudio de Valentina Rocchia y Verónica Muñoz sobre los *nombres rotuladores* en textos de semi-divulgación científica muestra cómo la organización léxica del discurso académico orienta la comprensión. Términos como *problema*, *proceso* o *resultado* funcionan como etiquetas conceptuales que encapsulan información y guían la interpretación del lector. Estos mecanismos no solo cohesionan el texto, sino que modelan la manera en que el estudiante aprende a categorizar la realidad y a jerarquizar ideas.

En una dirección distinta, ya que el trabajo trasciende los textos académicos, Engert, Marra, Revelli y Mussolini proponen un enfoque creativo y expandido de la pedagogía universitaria. Su experiencia con la *transposición*

*audiovisual de textos literarios* abre la posibilidad de pensar el arte como una forma legítima de conocimiento. Desde la concepción del arte como experiencia, las autoras muestran cómo la creación audiovisual promueve una alfabetización sensorial y digital que complementa la verbal, al tiempo que estimula el trabajo colaborativo y la reflexión estética. En este marco, la educación superior se convierte en un laboratorio de producción simbólica donde las fronteras entre saber y creación se diluyen.

Finalmente, la contribución de Florencia Ayelén Musotto se inscribe en la línea analítico-crítica al examinar los materiales didácticos de *Educación Sexual Integral* (ESI). Su investigación revela tensiones ideológicas en las representaciones de género y sexualidad, mostrando cómo, incluso en discursos que buscan promover la inclusión, pueden persistir matrices valorativas restrictivas. Al analizar el lenguaje como espacio de disputa simbólica, Musotto nos recuerda que la educación es también un campo político, donde se dirimen significados que afectan la equidad y la justicia social.

Como hemos observado, la educación superior introduce un desafío: el ingreso a nuevas comunidades discursivas. Aprender a ser estudiante universitario implica, en buena medida, aprender a hablar y a escribir de un modo específico. En este contexto, la *alfabetización académica* se presenta no como un proceso homogéneo, sino como una adaptación a múltiples culturas disciplinares, cada una con sus propios géneros, léxicos y modos de validación del saber.

La lectura de estas investigaciones nos interpela a repensar nuestras propias posiciones como docentes e investigadores. ¿De qué manera nuestras palabras configuran los mundos posibles del aula? ¿Qué imágenes del estudiante y del conocimiento se construyen en nuestras consignas, en nuestras evaluaciones, en nuestros materiales de estudio? Adoptar una mirada discursiva implica asumir la responsabilidad de nuestras elecciones lingüísticas, conscientes de que cada una de ellas contribuye a formar subjetividades y a delinear horizontes de posibilidad. En este sentido, el volumen no solo ofrece hallazgos empíricos, sino también herramientas conceptuales para intervenir en la práctica.

# **Confusiones lexicales en la lectocomprensión de textos académicos en inglés: una aproximación a su análisis**

*Esp. Lic. Mónica Patricia Lacci<sup>1</sup>*

## **Introducción**

El lector inteligente y autónomo es el que no se detiene en conocer el significado de cada vocablo nuevo, sino que interactúa constantemente con el mensaje del texto, con las frases léxicas en contexto deduciendo nuevos significados y captando su idea general, «construyendo el significado» (Ausbrel, 1963 citado en Pozo, 1989, p. 211). En la Universidad Nacional de Salta (UNSa), los cursos de comprensión lectora en inglés procuran desarrollar estrategias que le permitan al alumno-lector abordar un texto académico de forma exitosa superando las diferentes dificultades lingüísticas que encuentra.

Es muy frecuente encontrar confusiones de interpretación debido a la presencia de palabras o frases que distan de su significado en inglés pero

---

<sup>1</sup> Facultad Regional Orán. Universidad Nacional de Salta. [monicapatricialacci@oran.unsa.edu.ar](mailto:monicapatricialacci@oran.unsa.edu.ar).



que los alumnos encuentran morfológicamente similar a palabras en castellano, conocidas como falsos cognados (Laufer, 1988, 1997); o palabras en inglés morfológicamente similares, llamadas sinoformas<sup>2</sup> (Laufer, 1988, 1997). Dado que hay una alta frecuencia de repetición de errores de vocabulario, se considera necesario identificar estos errores para facilitar no solo la toma de conciencia de los mismos en la comprensión de un texto, sino también actuar en consecuencia con acciones didácticas concretas.

Entonces, esta situación problemática suscita los siguientes cinco interrogantes:

- I. ¿Cuáles son las confusiones lexicales más frecuentes en los alumnos de Inglés Técnico de la Tecnicatura Universitaria en Laboratorio de Análisis Clínicos y Microbiológicos (TULCM) al abordar textos académicos en inglés?
- II. Respecto a las sinoformas, ¿es posible generar algún tipo de clasificación de uso didáctico que se centre en los aspectos morfológicos de las palabras basado en la clasificación de las categorías de Laufer (1988)?
- III. ¿Cuáles son los falsos cognados más recurrentes en los textos técnicos que los estudiantes de TULCM necesitan comprender como parte de sus estudios y desarrollo profesional?
- IV. ¿Es posible ayudar a los alumnos a detectar esas palabras que generan confusión en la lectocomprensión de textos técnicos específicos de la especialidad?
- V. ¿Qué estrategias –retomando propuestas de otros autores– pueden contribuir a tomar conciencia y superar las confusiones léxicas originadas a partir de la presencia de sinoformas y falsos cognados?

En base a los interrogantes, este trabajo tiene los siguientes objetivos:

1. Identificar dos tipos de confusiones lexicales—sinoformas y falsos cognados—que presentan los alumnos de 2do año del TULCM al intentar comprender textos en inglés.

---

<sup>2</sup> Cartaya Febres (2011) nombra a este fenómeno lingüístico mencionado por Laufer como ‘dismorfismos’. Sin embargo, dado que no se encontró a este último término de forma constante en la revisión bibliográfica, se utiliza el término ‘sinoformas’ de forma arbitraria que procura respetar el término original inglés ‘synforms’

2. Describir de qué manera las sinoformas se transforman en barreras para la comprensión en alumnos de 2do año del TULCM.
3. Establecer una clasificación de sinoformas encontradas en los trabajos del grupo en estudio basada en las categorías de Laufer (1988).
4. Analizar los obstáculos de interpretación originados por la presencia de falsos cognados en los textos académicos trabajados.
5. Recabar y sugerir estrategias de enseñanza y aprendizaje, retomando propuestas de otros autores, que contribuyan a superar estos dos obstáculos—las sinoformas y los falsos cognados—y, de esta manera, a mejorar la lectocomprensión de textos académicos en inglés.

### *Antecedentes del Problema*

Diversos estudios a nivel internacional y nacional han abordado el problema de las confusiones lexicales, el desarrollo de la lectocomprensión en L2, la adquisición de nuevo vocabulario y/o en la aplicación de estrategias de aprendizaje. Se presentan algunos de los más relevantes para este trabajo.

En 2011, Cartaya Febres realizó una revisión de la bibliografía en la calidad y cantidad de vocabulario del aprendiz de L2, a la cobertura textual que ese conocimiento léxico le proporciona, y sus repercusiones en la comprensión de textos auténticos en L2 en Venezuela. Los hallazgos enfatizan la necesidad de reorientar los componentes léxicos de los objetivos curriculares a nivel universitario, y en el rol docente como guía.

En 2014, Nural llevó a cabo un estudio de caso en el nivel universitario en la Escuela de Lenguas de Turquía. Se investigaron las sinoformas dentro del contexto natural de un aula. El autor concluye que la cuestión no es si enseñar o no sinoformas, sino cuánto tiempo el docente dedica a responder preguntas de sus alumnos relacionadas con confusiones lexicales.

En 2011, Piedrahita y Romano realizaron una investigación para comparar el conocimiento de los falsos cognados en inglés en 26 estudiantes del Nivel I y 16 del Nivel III del Núcleo Universitario Rafael Rangel en Venezuela. En las conclusiones, se pudo discernir sobre las debilidades que presentan los alumnos para reconocer falsos cognados. A raíz de estos hallazgos, se realizó el diseño de un cuadernillo contentivo de una serie de falsos cognados totales y parciales.

En 2020, Saráuz Rodríguez escribió un ensayo académico bajo la modalidad bibliográfica-documental en el cual se evidencia que los falsos cognados representan un problema para quienes se encuentran relacionados con una lengua extranjera que puede presentar similitudes con la lengua materna. También realizó una serie de recomendaciones sobre cómo evidenciar los tipos de transferencia que pueden presentarse a nivel semántico.

En el ámbito nacional, en 2017 González de Gatti, Cad y Mana se enfocan en la enseñanza de palabras aparentemente transparentes como sinoformas, homónimos y falsos cognados en clases de lectocomprensión del inglés en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Se concluyó que después de la instrucción explícita a dos grupos experimentales, los alumnos desarrollaron más conciencia en cuanto a la multiplicidad de significados de una palabra y la existencia de falsos cognados; mejoraron el reconocimiento automático de los términos y demostraron mayor control de la propia comprensión que el grupo control.

En 2018, Fenoglio y López Quiroga utilizaron el programa informático *RANGE* (diseñado por I.S.P. Nation, Universidad de Victoria, Nueva Zelanda) en una muestra de textos previamente digitalizada para determinar las ocurrencias de vocablos en tres categorías de palabras en la Facultad de Humanidades, UNSa. Los resultados parecieron demostrar que la hipótesis de Nation (1990, p. 2 citado en Fenoglio y Lopez Quiroga, 2018, p. 2) es acertada respecto a la utilidad de dedicar tiempo a la enseñanza explícita del vocabulario frecuente como el más académico. Este estudio visibilizó las listas de vocabulario frecuente por categorías como la de West (1953).

En 2022, Amaduro y Bottiglieri junto un equipo de docentes investigadores de diferentes facultades de la UNSa (Sede Central) elaboraron un manual de lectocomprensión en inglés para guiar a los estudiantes universitarios. Ciertamente, este manual es de gran utilidad para alumnos y docentes en cuanto a la sistematización de los temas conceptuales relevantes, incluyendo los temas de morfología y las estrategias de lectura.

## **2. Marco Teórico**

En principio, es primordial definir el concepto de lectura y comprensión lectora. Adhiero al modelo interaccionista de Kintsch (1988) que explica el proceso de lectura como un modelo de construcción-integración a partir tanto del input lingüístico como de la base de conocimientos de quien

comprende, con una fase de integración en la que dicha base textual se integra en un todo coherente. Esto es lo que permite al lector la comprensión lectora, es decir comprender, atribuir significado al texto escrito. La teoría de Kintsch se relaciona estrechamente con la descripción de Ausubel (1963 citado en Pozo, 1989) del aprendizaje significativo, según la cual comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta. Y el modelo estratégico-interactivo de Van Dijk y Kintsch (1983) explica el proceso de comprensión de un texto a partir del funcionamiento interactivo de diferentes subsistemas, que se refiere a la coexistencia de la micro, la macro y la superestructura de los textos junto a los diversos factores discursivos y situacionales. El presente estudio focaliza en los aspectos lexicales del proceso de lectura comprensiva.

Diversas investigaciones dan cuenta de la importancia del vocabulario en la comprensión lectora. Los estudios de Laufer (1997), Cartaya Febres (2011), Fenoglio y López Quiroga (2018) mostraron una gran correlación entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión lectora. Dicha correlación no indica que el conocimiento del vocabulario es la causa de la comprensión, pero sugiere que estas dos variables tienen una estrecha vinculación. Laufer dio respuesta sobre qué tan amplio debe de ser ese conocimiento léxico y concluyó que alrededor de 3000 familias de palabras son necesarias para que un aprendiz interprete adecuadamente un texto en un idioma diferente al materno (citado en Cartaya Febres, 2011, p. 109).

Laufer (1988) también señala que los falsos cognados son palabras cuyas estructuras en L2 son muy similares a palabras en L1, pero cuyos significados difieren ampliamente. Otra confusión léxica son las sinoformas. Según Laufer (1988; 1997), son palabras cuya morfología en L2 es similar y pueden tener dos orígenes. Por un lado, el lector puede haber aprendido una de las palabras del par, pero como su representación en la memoria es insegura o defectuosa, una palabra similar que comparte la mayoría de sus características formales puede parecerle que es idéntica. O es posible que el lector haya estudiado ambas palabras, pero como este conocimiento es inseguro, no puede reconocer qué forma está asociada con qué significado. Cualquiera sea la razón, el resultado es la interpretación errada de una sinoforma por su contraparte.

Laufer (1988) clasifica a las sinoformas en diez categorías que varían según se encuentre sustitución, omisión o adición de una vocal, consonante o afijo de forma gráfica o fonética. El presente trabajo adhiere a siete

categorías de la mencionada clasificación: 1, 2, 3, 4, 5, 9 y 10. Este estudio no considera a las categorías que se corresponden con aspectos fonológicos. Las categorías desestimadas son 6, 7 y 8.

Para desarrollar la competencia lectora, se necesitan estrategias de aprendizaje. Según las describe Oxford (1990, 2011), las estrategias son acciones específicas que toman los alumnos para llevar a cabo una determinada actividad y están bajo su control. Oxford (1990) clasifica a las estrategias en directas e indirectas y a su vez en estrategias de memoria, cognitivas, meta cognitivas, afectivas y sociales. Aquí nos centraremos en las que se consideran de utilidad para el desarrollo de la comprensión lectora y el abordaje de confusiones lexicales en textos académicos. Dentro de las estrategias de memoria, podemos puntualizar: crear esquemas mentales, agrupar, asociar, colocar nuevas palabras en un contexto, usar técnicas mecánicas, usar palabras claves. En cuanto a las estrategias cognitivas, se pueden considerar: razonar deductivamente, analizar contrastivamente, traducir o transferir.

Atendiendo a la metodología didáctica socializada en UNSa, Zaplana (2022 citado en Amaduro y Bottiglieri, 2022, p. 21) explicita las tres instancias vinculadas a la adquisición y práctica de las estrategias de lectura: estrategias de *prelectura* (o antes de la lectura), las de *durante la lectura* (mientras se lee), y las de *pos lectura*, es decir, después de la lectura.

### 3. Marco Metodológico

El tipo de estudio es descriptivo y comparativo porque observa, describe y compara fenómenos lexicales en seis textos específico-científicos en inglés y las subjetividades de los alumnos respecto al tema como así también la perspectiva del docente. La lógica del estudio combina dos cualidades. Por un lado, este trabajo es cualitativo porque busca identificar y clasificar los tipos de errores lexicales, determinar la calidad de tales errores y elaborar una lista provisoria con estos fenómenos. Por el otro lado, este trabajo también es cuantitativo porque determina la cantidad y la frecuencia con que aparecen los falsos cognados y sinoformas en las producciones escritas.

El proyecto tuvo lugar en la Facultad Regional Orán de la Universidad Nacional de Salta en la ciudad de San Ramón de la Nueva Orán, provincia de Salta, específicamente en la Tecnicatura Universitaria en Laboratorio de Análisis Clínicos y Microbiológicos. Esta carrera de pregrado cuenta con un plan de estudios vigente 2016 e incluye 18 materias divididas en tres

años de cursado. Inglés Técnico es la única materia anual, se encuentra ubicada en el segundo año, con una carga horaria anual de 90 horas reloj – equivalentes a tres horas semanales.

La población del estudio pertenece a los alumnos del 2do año de la carrera de TULCM que cursan Inglés Técnico. El estudio se dirige a dos grupos. El grupo-clase del ciclo lectivo 2022 que estuvo conformado por 22 personas y el grupo-clase que cursó en el ciclo lectivo 2023, al que asistieron 11 estudiantes. Entonces, el total de la población de alumnos es de 33. Se consideró también incorporar la perspectiva docente externa. La profesora en cuestión cuenta con 20 años de experiencia universitaria en la enseñanza de lectocomprensión en diferentes carreras de la Facultad Regional Orán.

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos que se utilizaron fueron:

- la recolección de producciones escritas de estudiantes en diferentes instancias evaluativas en los ciclos lectivos 2022 -2023 (79 unidades de análisis).
- cuestionarios semiestructurados a alumnos en forma online, anónima y voluntaria (11 respuestas).
- cuestionario no estructurado a docente en forma online, anónima y voluntaria (una respuesta).

## **4. Análisis de datos**

En la recolección, se obtuvo cuantitativamente un total de 79 unidades de análisis o UA. Luego, se efectuó la identificación y clasificación según el tipo de error lexical y la cantidad de ocurrencias por texto. Se utilizó la siguiente clasificación: FC para falsos cognados, SF para sinoformas y OTC para otros tipos de confusiones lexicales (que son ocurrencias que se presentan en el transcurso del análisis, causan interferencias y no son FC ni SF). Se identificó una frecuencia total de 59 ocurrencias de confusiones lexicales equivalente al 100%. A su vez, se distinguieron 25 falsos cognados igual al 41%, 11 sinoformas que equivalen al 18% y 23 ocurrencias de otros tipos de confusiones que se equiparan al 39%. Se presenta el gráfico N°1 para visualizar.



Gráfico 1. Confusiones lexicales en total

También, se analizaron los FC, las SF y los OTC cualitativamente atendiendo al impacto en las interpretaciones escritas y a las subjetividades de los lectores. Se presentan algunas instancias de los tres tipos.

### 4.1. Falsos Cognados

En el texto N° 3, un alumno distorsionó la frase *liver glycogen* por *glucosa libre*, lo que en realidad es *glucógeno hepático*. La aparente similitud en morfología de las palabras *liver* con *libre* se podría atribuir a una errónea presuposición del alumno sobre el intercambio de la «v» por «b» en inglés y español. En el texto N° 4, la frase *additional mass* se refiere a agregar masa adicional. Aquí, cuatro alumnos se confundieron con *adicionar más* o *un adicional más*. Es decir, relacionaron la aparente similitud del adverbio de cantidad *más* con el sustantivo *mass* que es relevante en el área de la química.

### 4.2. Sinoformas

En el texto N° 5, encontramos la siguiente oración *Some people use the word theory in place of hypothesis, but the word hypothesis is the proper word in science.* Aquí la palabra *word* fue confundida por *world* o *mundo* nueve veces en tres UA. Es decir, tres alumnos elaboraron sus versiones en base a la palabra *mundo* generando una significativa interferencia del sentido del texto. A modo ejemplificador: *Algunas personas utilizan la teoría del mundo en lugar de la hipótesis. Pero el para el mundo la hipótesis es propio del mundo de la ciencia.* Esta misma palabra *word* en la frase *The proper word in science* en el texto N° 5 es cuatro veces confundida por la palabra *work*

que es *trabajo* en inglés. Algunas malinterpretaciones son: *El propósito [sic] del trabajo de la ciencia o El verdadero trabajo en la ciencia*. En estos casos la particularidad radica en la presencia o ausencia de una consonante por lo que se identifica la categoría 9 según Laufer. Esta situación muestra la importancia de ayudar a los alumnos a ser conscientes del error, de las similitudes en la forma de las palabras y de la diferencia semántica.

### 4.3. Otros Tipos de Confusiones

De los OTC, el mayor problema lo presentan las transposiciones negativas con 17 ocurrencias. La dificultad reside en aplicar una categoría gramatical a una palabra produciendo errores en la comprensión, aunque se mantengan las palabras dentro del mismo campo semántico. Por ejemplo, en el texto N° 6, se encuentra la frase *This molecule forms the basis...*, que se interpreta como *Esta molécula forma la base....* En este caso, para aproximarse a una apropiada interpretación, es necesario el reconocimiento de la función verbal de *forms* y la función nominal de *basis*. En ocho de las 19 UA del texto N° 6, se encuentran diferentes categorías gramaticales de las palabras *forms* y *basis*, algunas versiones son: *Estas moléculas tienen una forma base* (refiriéndose a lo que tiene la molécula); *La forma básica* (describiendo la forma); *Esta molécula de formas* (refiriéndose a que la molécula tiene formas) o *Sus formas moleculares* (describiendo formas). Estas interpretaciones se encuentran dentro del mismo campo semántico alejándose o acercándose a la versión más apropiada *Esta molécula forma la base....*

## 5. Discusión

Pregunta I: ¿Cuáles son las confusiones lexicales más frecuentes en los alumnos de Inglés Técnico de TULCM al abordar textos académicos en inglés?

Las confusiones lexicales más frecuentes en los alumnos de Inglés Técnico de TULCM son los falsos cognados con el 42%, el 19% son SF y el 39% pertenecen a OTC. Este 42% equivale a 25 ocurrencias en un total de 59.

Pregunta II: Respecto a las sinoformas, ¿es posible generar algún tipo de clasificación de uso didáctico que se centre en los aspectos morfológicos de las palabras basado en la clasificación de las categorías de Laufer (1988)?



Basándose en la clasificación de Laufer (1988), este trabajo adopta, adapta y limita las categorías a cuatro posibles y las renombra. La categoría I corresponde a las sinoformas que difieren en una o más consonantes; la categoría II se refiere a las sinoformas que cambian una o más vocales; la categoría III aplica a las sinoformas con adición u omisión de prefijos y la categoría IV alude a las sinoformas con adición u omisión de sufijos. Un posible diagrama para clarificar este punto es el siguiente:

Palabras	Categoría I	Categoría II	Categoría III	Categoría IV
<i>Essay - assay</i>				
Word - World				
Misdiagnosed - diagnosed				

Pregunta III: ¿Cuáles son los falsos cognados más recurrentes en los textos técnicos que los estudiantes de TULCM necesitan comprender como parte de sus estudios y desarrollo profesional?

De los 25 FC, son ocho los del campo específico. Esta limitada lista se puede atribuir a que el presente estudio analizó las producciones de los alumnos a partir de solo seis textos. Los otros 17 FC son parte del vocabulario de inglés general que se encuentran en la lista de West (1953). Los FC específico- técnicos encontrados son:

N°	Texto N°	Extracto del texto en inglés	Falso Cognado	Lo que realmente significa en español
1	Texto 3	...« <i>liver glycogen</i> »,	La glucosa <i>libre</i> ...	..... glucógeno <i>hepático</i> ...
2	Texto 4	«Additional <i>mass</i> may be added up to the capacity of the scale».	Al adicionar <i>mas</i> es posible sumar más arriba de la capacidad de la balanza.	Se podría agregar <i>masa</i> adicional a la capacidad de la balanza.
3	Texto 4	«Do not use excessive force or press the weighing <i>pan</i> ».	No forzar el uso excesivo o presionar al pesar el <i>pan</i> .	No use fuerza excesiva ni presione el <i>plato</i> o <i>platillo</i>

4	Texto 6	<i>Surgery</i>	<i>Sugerir</i>	<i>Cirugía</i>
5	Texto 6	...«stem-cell <i>banks</i> »	<i>Bancar</i> Celulas <i>blancas</i>	<i>Bancos</i> de células madre
6	Texto 6	«Properties of a <i>chi-ral</i> or optical isomer compound»	<i>Expiral</i> <i>Espiral</i> <i>Giron</i> <i>Giro</i>	<i>Quiral</i>
7	Texto 6	<i>Research</i>	<i>Reservas</i> <i>Recursos</i>	<i>Investigar</i>
8	Texto 6	«The absolute <i>confi-guration</i> »	La absoluta <i>con-fianza</i>	La <i>configuración</i> absoluta

Pregunta IV: ¿Es posible ayudar a los alumnos a detectar esas palabras que generan confusión en la lectocomprensión de textos técnicos específicos de la especialidad?

Sí, es posible. Los docentes podemos ayudar a detectar palabras que generan confusión en la lectocomprensión de textos técnicos activando estrategias de enseñanza-aprendizaje. Acuerdo con Cartaya Febres (2011) que enfatiza el rol docente como guía para convertir a los alumnos en lectores funcionales independientes. Fenoglio y López Quiroga (2018) afirman la utilidad de dedicar tiempo a la enseñanza explícita del vocabulario frecuente y del vocabulario académico. Amaduro y Bottiglieri (2022) proponen una variedad de actividades para ayudar a los alumnos a mejorar su habilidad lectora en general, entre las que se encuentran estrategias específicas para la detección de confusiones lexicales.

Pregunta V: ¿Qué estrategias - retomando propuestas de otras autores- pueden contribuir a tomar conciencia y superar las confusiones léxicas originadas a partir de la presencia de sinoformas y falsos cognados?

En los cuestionarios semiestructurados, los alumnos mencionaron las estrategias que consideran útiles en general. Fuera del uso de diccionario, lo más relevante fue valorar el contexto, el paratexto y la categoría gramatical de las palabras como recursos para lograr la comprensión del vocabulario del texto. La docente entrevistada coincidió con las estrategias que incluyen la ejercitación de aproximación al texto; es decir, la activación de

conocimientos previos y la observación de contexto y paratexto que permitan al alumno relacionar lo nuevo con lo familiar y anclar la información.

Varios autores han mencionado diversas técnicas para abordar el problema de las confusiones léxicas. González de Gatti, Cad y Mana (2017) sugieren la conveniencia de recolectar pares de falsos cognados y sinofor- mas del material didáctico previo a las clases de instrucción explícita. Otros educadores alertan sobre la importancia de que el proceso sea secuencial y acumulativo. Es decir, dedicar tiempo—un mínimo de seis clases en el primer mes de cursado—estableciendo terreno fértil para recién comenzar con textos cortos (Fenoglio y Quiroga, 2018). Teniendo en cuenta el régimen anual de la materia, esto sería factible. Otras estrategias recomendadas que pueden ser efectivas en el reconocimiento e interpretación correcta de las confusiones se describen a continuación (Piedrahita & Romano, 2011; Laufer, 1991; Oxford, 2011) con proyección de una propuesta didáctica:

- Enseñanza directa de falsos cognados.
  - Elaborar listas de falsos cognados en inglés y español.
  - Discutir en clase el significado verdadero y el falso de cada palabra, proporcionando ejemplos en contextos diferentes.
- Contextualización.
  - Enseñar a los estudiantes a utilizar el contexto para deducir el significado de las palabras. Leer oraciones completas o párrafos ayuda a entender cómo se usa la palabra en el texto.
  - Practicar con textos que contengan falsos cognados y pedir a los estudiantes que subrayen las pistas contextuales que les ayuden a inferir el significado correcto.
- Uso de diccionarios y herramientas de traducción.
  - Fomentar el uso de diccionarios bilingües para verificar significados.
  - Introducir aplicaciones de traducción y herramientas en línea que proporcionen definiciones y ejemplos en contexto.
- Análisis morfológico.

- Enseñar a los estudiantes a descomponer palabras en sus componentes morfológicos (raíces, prefijos, sufijos) para entender mejor su significado.
- Comparar palabras similares en ambos idiomas o en el idioma meta para identificar patrones de diferencias y similitudes.
- Activación de conocimientos previos.
  - Utilizar estrategias que activen los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema del texto. Esto incluye discusiones previas, lluvia de ideas y preguntas de anticipación.
  - Relacionar nuevas palabras con experiencias personales o conocimientos previos para crear conexiones más fuertes.
- Lectura guiada y preguntas de comprensión.
  - Realizar actividades de lectura guiada en las que el docente modela cómo identificar e interpretar diferentes confusiones léxicas.
  - Plantear preguntas inferenciales específicas que dirijan la atención de los estudiantes a la interpretación correcta de las palabras en contexto.
- Práctica de paratextos y pistas textuales.
  - Enseñar a los estudiantes a utilizar paratextos (títulos, subtítulos, imágenes) y pistas textuales (tipografía, resaltados) para anticipar el significado de las palabras.
  - Realizar ejercicios que integren estas habilidades con la lectura de textos auténticos.
- Ejercicios de identificación y corrección.
  - Prover ejercicios en los que los estudiantes identifiquen falsos cognados y sinoformas en un texto y los reemplacen por sus significados correctos.
  - Realizar actividades de corrección de textos en los que se han utilizado falsos cognados y sinoformas incorrectamente.

## 6. Conclusiones

La toma de conciencia de léxico impacta en la comprensión lectora, aunque no la garantiza. Ciertamente, no se está haciendo ninguna revelación, sino confirmando lo que de Laufer (1997), Cartaya Febres (2011), Fenoglio y López Quiroga (2018) afirman sobre la gran correlación entre el conocimiento de vocabulario y la comprensión lectora. Por eso, acuerdo con Fenoglio y Quiroga (2018) sobre el «abordaje explícito y planificado del vocabulario» (p.1). Los docentes de los cursos de lectocomprensión de textos en inglés requieren delimitar el tipo y cantidad de vocabulario a enseñar y luego diseñar las formas de enseñarlo porque los textos de especialidad presentan un léxico particular.

### 6.1. Implicancias Pedagógicas

Este trabajo ha generado implicancias pedagógicas:

- Sistematización de listas provisorias de FC, SF y OTC (ver listas ejemplificadoras en Anexos).
- Adaptación de una taxonomía de sinoformas basada en la clasificación de Laufer (1988) con cuatro categorías.
- Presentación de un inventario de estrategias pedagógicas recolectadas de estudios similares anteriores que provean un panorama de estrategias disponibles para la práctica áulica en vías de una propuesta didáctica específica.

### 6.2. Limitaciones

La obtención de datos a través de cuestionarios se realizó por la modalidad online que es totalmente viable y válida. No obstante, podrían llevarse a cabo en la presencialidad para corroborar los datos obtenidos y profundizar en las subjetividades de los informantes.

La cantidad de docentes encuestados se limitó a uno. Se podría incluir a docentes de otras facultades o universidades para proveer una mirada más representativa de la perspectiva docente respecto al tema.

Cantidad de textos y tipo de instancias se limitó a seis en tres tipos de evaluaciones y se considera suficiente por los tiempos y recursos disponi-

bles. Sin embargo, se podría extender el número de textos, delimitar los tipos textuales y considerar instancias de práctica áulica para que el registro de palabras sea aún más representativo.

### ***6.3. Sugerencias para futuras investigaciones***

Este estudio se puede considerar como el primer estadio de una investigación mayor. Entonces, testear en una propuesta didáctica el uso de las listas de vocabulario con grupos de control y experimental podrían profundizarse en una futura investigación en acción. A nivel lexical, el estudio podría tener en cuenta otros tipos de confusiones lexicales como los homónimos, parónimos y otros, ampliando las listas ya expuestas y agregando clases de confusiones respecto a los problemas de léxico en la lectocomprensión de textos. Finalmente, se podría profundizar en el análisis de las causas de la interpretación errada de confusiones lexicales que atiendan a modelos o enfoques teóricos específicos considerando tipos textuales específicos.

### ***Agradecimientos***

Quiero agradecer a la magíster Laura Inés Bottiglieri, por su generosa predisposición y valiosos aportes en el proceso de escritura. También agradezco en su conjunto, a los alumnos, directivos y colegas de la Facultad Regional Orán de la Universidad Nacional de Salta por alojar mi proyecto y propiciar la necesaria, precisa e invaluable colaboración en los diferentes estadios del trabajo.

### ***Referencias bibliográficas***

- Amaduro, I. & Bottiglieri, L. (Comps.) (2022). *Manual de lectocomprensión en inglés: Guía para el estudiante universitario*. EUCASA.
- Cartaya Febres, N. (2011). La hipótesis del umbral léxico en la comprensión de lectura en L2 [Tesis de licenciatura, Universidad Simón Bolívar] ResearchGate. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/52004137\\_LA\\_HIPOTESIS\\_DEL\\_UMBRAL\\_LEXICO\\_EN\\_LA\\_COMPRENSION\\_DE\\_LECTURA\\_EN\\_L2](https://www.researchgate.net/publication/52004137_LA_HIPOTESIS_DEL_UMBRAL_LEXICO_EN_LA_COMPRENSION_DE_LECTURA_EN_L2)

- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente: Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Penguin Random House Grupo Editorial Sudamericana Uruguay. <https://redi.anii.org.uy/jspui/handle/20.500.12381/431>
- Fenoglio, R. y Lopez Quiroga M.N. (2018). *¿Qué vocabulario necesitan conocer los estudiantes para poder leer textos en inglés en el campo de las Humanidades?* [Informe académico, Departamento de Lenguas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta] ResearchGate. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/334683693\\_QUE\\_VOCABULARIO\\_NECESITAN\\_CONOCER\\_LOS\\_ESTUDIANTES\\_PARA\\_PODER\\_LEER\\_TEXTOS\\_EN\\_INGLES\\_EN\\_EL\\_CAMPO\\_DE\\_LAS\\_HUMANIDADES](https://www.researchgate.net/publication/334683693_QUE_VOCABULARIO_NECESITAN_CONOCER_LOS_ESTUDIANTES_PARA_PODER_LEER_TEXTOS_EN_INGLES_EN_EL_CAMPO_DE_LAS_HUMANIDADES)
- Fenoglio, R. (2011). *El vocabulario académico en textos de especialidad: hallazgos en un corpus pedagógico*. Ponencia presentada en las IX Jornadas de Traducción y Terminología- CETRATER, San Miguel de Tucumán, Argentina.
- González de Gatti, C., Cad, C. y Mana, N. (2017). La enseñanza de synforms, homónimos y falsos cognados en cursos universitarios de lectocomprensión de Inglés. En *Lenguas y Cultura Desafíos actuales de la diversidad y la integración* (Vol. V, pp. 189- 203).
- Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 95 (2), pp. 163 -182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Laufer, B. (1988). *The Concept of Synforms (similar lexical forms) in Vocabulary Acquisition*. Multilingual Matters Ltd.
- Laufer, B. (1991). The development of L2 lexis in the expression of advanced learner. *Modern Language Journal*, 75 (4), 440-448. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05380.x>
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. En J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition A Rationale for Pedagogy*, (pp. 20-34). Cambridge University Press.

- Nural, S. (2014). Approaching Synforms (Similar Lexical Forms) in an EAP Context. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(9), 1753-1762. <https://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol04/09/01.pdf>
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Pearson Education Limited.
- Piedrahita, G y Romano, R. (2011). Los falsos cognados y su efecto en la comprensión lectora del inglés como lengua extranjera: Un estudio comparativo en NURR. [Informe de investigación, Universidad de los Andes]
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Saráuz Rodríguez, P. (2020). *Los falsos cognados y su efecto en la comprensión lectora del idioma inglés* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Ecuador] Repositorio Institucional de UCE. <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/121ab1c8-b3c5-48a6-8bd5-5719736a8c21>
- Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press Inc. Recuperado de <https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/06/Teun-A-van-Dijk-Walter-Kintsch-1983-Strategies-Of-Discourse-Comprehension.pdf>
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. Longman, Green & Co.



## ANEXOS

### Lista ejemplificadora de falsos cognados

Nº	Texto Nº	Extracto del texto en inglés	Falso cognado	Lo que realmente significa en español
01	Texto 1	«In fact, each living thing <i>begins</i> life as a single cell».	En realidad, algunas células son <i>benignas</i> .	En realidad, cada organismo vivo <i>comienza</i> su vida como una única célula.
02	Texto 2	...«there <i>may</i> be peaks of activity»...	...su límite de actividad es por <i>mayo</i> ...	... <i>podría</i> haber picos de actividad...
03	Texto 3	«The name ‘carbohydrate’ was first proposed in 1844 by <i>German</i> chemist, Carl Schmidt»	El nombre de carbohidrato fue propuesto por el Qco. <i>German</i> Schmidt Carl.  El término carbohidrato fue propuesto por <i>German</i> Chemistry y Carl Schmidt.	El término ‘carbohidrato’ fue propuesto por el químico <i>alemán</i> , Carl Schmidt.

### Lista ejemplificadora de sinoformas

Nº	Texto Nº	Extracto del texto en inglés	Sinoforma	Lo que realmente significa en español
01	Texto 1	...«began <i>life</i> as a single cell».	<i>Vive</i> como una sola célula	Comenzó su <i>vida</i> como una célula
02	Texto 2	«Often symptoms in infected individuals are <i>mild</i> ».	Otros síntomas en infecciones individuales son la <i>mente</i>	Con frecuencia, los síntomas en individuos infectados son <i>leves</i>
03	Texto 6	...«enzymes of all living <i>things</i> »	...las enzimas viven <i>pensando</i> ... ...las enzimas que <i>piensan</i> vivir ...	...las enzimas de todo <i>ser/ cosa</i> vivo/ viviente

## Lista ejemplificadora de otros tipos de confusiones lexicales

Nº	Texto Nº	Extracto del texto en inglés	Lo que el alumno confundió o interpretó erróneamente	Lo que es en realidad	Tipo de Confusión
01	Texto 1	«What <i>controls</i> characteristics of life?»	¿Qué <i>controles</i> son característicos para la vida?	¿Qué <i>controla</i> las características de la vida?	Transposición negativa
02	Texto 4	<i>Scales</i>	<i>Escalals</i>	<i>Balanza/s</i>	Polisemia
03	Texto 4	...«free of <i>electrostatic</i> »...	...libre de <i>electrodomésticos</i> ...	...libre de <i>electrostática</i>	Confusión lexical a simple vista

# **Las consignas escolares como género. Una caracterización discursiva con proyecciones pedagógicas**

*Vanesa Conditov<sup>1</sup>*

## **Introducción**

En el marco de nuestras investigaciones (Conditov, 2018, 2019, 2023) y teniendo en cuenta la propia praxis docente tanto en el nivel secundario como superior universitario, hemos constatado la transversalidad de las consignas escolares en cuanto andamiajes (Bruner, 1985; Riestra, 2008, 2010, 2020) constitutivos del campo del discurso pedagógico (Dambrosio, 2022, 2019; Tosi, 2016) que no solo organizan las prácticas sino que, además, instituyen representaciones acerca de los sujetos y objetos de enseñanza. Esta transversalidad y potencialidad –sumada a la evidencia acerca de las dificultades en su seguimiento por parte de estudiantes de todos los niveles– fundamenta su relevancia y la necesidad de profundizar en su comprensión.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Rosario. [conditov@gmail.com](mailto:conditov@gmail.com)

Así, nos preguntamos: ¿Qué es lo que define a una consigna escolar? ¿Es posible identificarla a partir de rasgos discursivos específicos, teniendo en cuenta que se presentan tanto en forma oral como escrita y que atraviesan niveles, disciplinas y modelos didácticos? ¿Cómo podrían clasificarse? ¿Qué proyecciones pedagógicas y didácticas supone una determinada configuración discursiva de consigna?

En el presente trabajo nos proponemos presentar y exponer nuestra conceptualización y caracterización genérico-discursiva de las consignas. Se trata del resultado de distintos análisis empíricos a partir de tres corpus de datos primarios: un corpus de consignas escritas y orales relevadas mediante un trabajo de observación no participante de 20 horas de clases de distintas asignaturas en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe (Corpus I, 2018: 124 UA); y dos corpus de consignas escritas formuladas como respuesta a encuestas digitales anónimas distribuidas aleatoriamente entre profesores de distintas instituciones de educación secundaria de Santa Fe –docentes de Lengua y Literatura (Corpus II, 2020: 70 UA), por un lado, y docentes de asignaturas de otras áreas (Corpus III, 2023: 68 UA), por otro—. A partir de los tres corpus se obtuvo un total de 262 unidades de análisis examinadas.

Nuestro marco conceptual a partir del cual organizamos los sucesivos análisis se organiza a partir de las postulaciones fundacionales de Voloshinov (1999, 2009) y Bajtín (1982) acerca del lenguaje y la genericidad, en diálogo con distintos aportes de la Escuela Francesa del Análisis del Discurso (Amossy, 2018; Charaudeau, 2012, 2006, 1983; Maingueneau, 2010, 2009; Ducrot, 2001; García Negroni, 2011), la sociocrítica (Angenot, 2010; Bourdieu, 2001, 2002) y el interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004, 2007). Más allá de las particularidades de cada una de estas propuestas, hallamos en ellas un sustrato epistemológico común acerca del lenguaje y las prácticas verbales que nos permite interrogar nuestro objeto de manera coherente y acorde con nuestros propósitos, esto es, en virtud de la necesidad de pensar en qué medida la materialidad textual de las consignas no es un mero “formato” superficial, arbitrario e independiente de sus condiciones de producción y circulación.

Los principales antecedentes en el estudio de consignas desde un punto de vista lingüístico-discursivo que aquí consideramos son las investigaciones de Riestra (2020, 2010, 2008), Natale y Stagnaro (2018), Dambrosio (2019), Dambrosio y Cantamutto (2022), Camelo (2010) y Di Stéfano, Rizzi y Axerlud (2005).

A continuación, primero nos abocaremos a la fundamentación y conceptualización de las consignas en cuanto objeto didáctico-discursivo para, en segundo lugar, abordar de manera analítica su caracterización genérica y algunas significaciones pedagógicas que ello nos permite proyectar y problematizar.

## **¿Qué entendemos por consigna? Hacia una conceptualización, entre la didáctica y el discurso**

Nuestro punto de partida se sitúa en la asunción de que las consignas son objetos simultáneamente didácticos y discursivos. Si bien aquí el foco de interés reside en su definición discursiva, quisiéramos puntualizar nuestro marco de referencia didáctico porque, justamente, aquí hipotetizamos que la matriz discursiva se sostiene sobre configuraciones pedagógico-didácticas y, al mismo tiempo, también las instituye.

En líneas generales nos situamos en el enfoque del interaccionismo social de Vygotski (2007), así como en las relecturas que a su respecto realizaron Wertsch (1999), Bruner (1985), Bronckart (2007) y Riestra (2020, 2010 2008). De modo sintético, lo que retomamos de estas perspectivas son sus definiciones acerca del desarrollo concebido como proceso complejo culturalmente mediado en el cual el lenguaje –entendido como práctica socio histórica– juega un rol clave, no solo respecto de la organización del pensamiento sino de toda actividad humana. Precisamente, aquí situamos a las consignas: son parte del andamiaje discursivo que opera como instrumento cultural de mediación.

Ahora bien, en tanto las consignas son sólo una dentro de las posibles herramientas semióticas que constituyen las mediaciones formativas escolares (Riestra, 2008), de ello se desprende que el tratamiento discursivo del objeto deviene relevante para atender a su especificidad. ¿Qué es lo que hace “consigna” a una consigna? Para comenzar a pensar, tomamos una muestra aleatoria de casos de nuestros corpus<sup>2</sup> y examinémoslos:

- Buscar las palabras que desconocen.

---

2 Para facilitar su lectura en clave de divulgación, no se especifica la numeración-co-dificación de cada una de las consignas-ejemplos en relación con las bases de datos de donde se extrajeron. En el mismo sentido, se decidió utilizar tipografía en itálica cuando se trata de consignas orales (e indicar las pausas prosódicas mediante barras conforme la convención más utilizada).

- Comparar, de forma grupal, el comportamiento del gráfico que muestra cómo crece el salario en relación al aumento de precios.
  - 1. ¿Qué es una norma? 2. ¿Para qué sirven las normas en la sociedad?
- *bueno / copien ahora así después el resto se los dicto / así hacemos más rápido*
- Leé atentamente el siguiente poema de Sor Juana Inés de la Cruz e identifícalo en él dos recursos o características del barroco hispanoamericano

*ahora vamos a ver cómo funciona todo esto en las asociaciones // a ver / busquen en sus carpetas y comparemos // hacemos entre todos el cuadro comparativo //*

- Leer los siguientes artículos de opinión en torno a las próximas elecciones nacionales. Luego debatimos y reflexionamos: ¿podrían identificar la línea ideológica política del diario? ¿Cuáles son las huellas lingüísticas que les permiten hacer esta inferencia.

Si hacemos una revisión y contrastación general, la primera evidencia que aparece es una suerte de tensión entre la manifiesta heterogeneidad y la simultánea relación de parentesco entre estos enunciados. Es acá donde advertimos que la noción de género discursivo resulta ordenadora para pensar tanto lo común como el espectro de variación, y —lo que tal vez resulte más relevante— qué es lo que se cifra en tales encuentros y diferencias.

Cuando hablamos de “género”, si bien estamos ante una noción con una vasta historia compuesta por diversas tradiciones, en nuestra propuesta nos situamos principalmente en la perspectiva fundacional de la translingüística de Voloshinov (1999, 2009) y Bajtín (1982). Como es sabido, el concepto de género, sustentado por un punto de vista materialista dialéctico respecto del lenguaje, se define como tipo de enunciado medianamente estable producido en y por determinada esfera de la praxis humana que, en cuanto tal, deviene principio de organización a partir del cual se rige un modo de composición, un estilo y un contenido temático en los enunciados. Dicho de otro modo, los géneros —conforme la esfera de la praxis en que se producen— articulan, de manera indisociable, ciertos temas, saberes, relaciones, orientación ideológica y de modos de decir (Pérez y Rogieri, 2012, 2017).

Cabe aclarar que, a diferencia de las tipologías textualistas o funcionales, el concepto de género no supone un mero “formato” o esquema abstracto-formal preexistente al que los enunciados se ajustarían en virtud de “la intencionalidad” del hablante, ni tampoco, en consecuencia, implica una relación entre enunciado y contexto social en términos de “condicionamiento”, como si la realidad social fuera un orden ajeno y preexistente a la comunicación discursiva. Antes bien, para esta perspectiva el lenguaje materializado en enunciados encarna, sintetiza y “resuelve” –de diversos modos pero nunca en términos transparentes– determinada esfera de la actividad humana<sup>3</sup>.

En este sentido, considerar las consignas como género deviene relevante no sólo en tanto ello nos sugiere que están dotadas de un modo de composición, un estilo y contenido temático medianamente constantes a partir de los cuales éstas se tornan reconocibles–tanto para los interlocutores, a modo de “contrato de comunicación” (Charaudeau, 2006) como para quien se propone abordarlas teóricamente–, sino que además permite articular su estructuración discursiva con la práctica social en cuyo seno se producen, esto es, habilita establecer una estrecha vinculación entre la praxis escolar-formativa y su configuración retórica. Asimismo, el concepto de género implica una historicidad constitutiva, por lo que también nos conduce a asumir que la manera en que se organizan las consignas es susceptible al movimiento conforme la coyuntura.

Por último, cabe añadir que la consideración de las consignas en términos genéricos, además de permitirnos identificarlas en su especificidad, nos habilita para interpretar las posibles y continuas relaciones dialógicas que entablan con otros enunciados producidos en el mismo espacio socio-discursivo, esto es, tanto con las intervenciones verbales de los estudiantes en las clases, como con las prescripciones curriculares, las planificaciones, el discurso de los manuales disciplinares, el de las correcciones docentes en los escritos de los estudiantes, por nombrar sólo algunas posibilidades dentro del amplio y complejo dominio de las mediaciones formativas institucionalizadas<sup>4</sup>.

---

3 “el discurso no refleja en absoluto la situación extraverbal del mismo modo que un espejo refleja un objeto. El discurso resuelve la situación, llevándola a una conclusión evaluativa” (Voloshinov, 1999, p. 176).

4 A este respecto, cabe precisar que, independientemente de su formulación escrita u oral, y de acuerdo con la propuesta bajtiniana de taxonomía, las consignas pueden ser concebidas en términos de géneros secundarios o complejos. Esto es así puesto que, lejos

En consecuencia, lejos de leer las consignas como efecto de una enunciación singular, esta conceptualización nos convoca a entenderlas como parte del ámbito de la discursividad escolar o discurso pedagógico (Tosi, 2016; Dambrosio, 2022). Entendemos a esta instancia en términos de campo (Bourdieu, 2001, 2002) específico de producción de verdades, saberes y creencias que, en cuanto tal, involucra un sistema de posiciones de agentes, reglas y relaciones de producción articuladas con modos de decir y de validar lo dicho (Pérez y Rogieri, 2012, 2017). Asimismo, una de las propiedades de este campo es la de dar lugar al sistema didáctico (Chevallard, 1985): una formación tecno-cultural específica que organiza una relación entre tres polos: el docente, el alumno (sujeto cognoscente) y el objeto de saber; relación a partir de la cual se instituye la transposición y constituye el espacio en donde el objeto consigna tiene lugar.

Como se desprende de este recorrido, es el concepto de género el que nos propone una interesante y consistente vía de integración entre lo didáctico y lo discursivo para pensar una consigna, a la que definimos entonces como tipo de enunciado relativamente estable organizado por el campo de la discursividad escolar y, en particular, por el sistema didáctico que allí se moviliza.

Conceptualizadas las consignas en términos genéricos es posible abordar sus propiedades básicas y problematizar su respectiva significación: el modo de composición, estilo y contenido temático. En el siguiente apartado nos ocuparemos de ello.

## **Propiedades constitutivas del género consigna: polos en tensión y lineamientos para la discusión**

### ***Las consignas, la composición instruccional y el lugar del sujeto cognoscente***

En primer lugar, es posible caracterizar el género consigna en virtud de su estructura instruccional. Si bien lo instruccional es un rasgo que en nuestros antecedentes aparece abordado, aquí nos interesa presentarlo como un modo de composición que, de diversos modos y atendiendo a la actividad

---

de constituirse en una relación “inmediata” con la realidad, las consignas surgen en condiciones de la comunicación cultural más desarrolladas y planificadas.



social y campo de producción simbólico que le da origen, ingresa en la organización de distintos géneros discursivos, entre ellos, las consignas. Este punto nos parece fundamental puesto que evita incurrir en una caracterización abstracta, que, en cierta forma, puede suscitarse si concebimos lo instruccional como una estructura preexistente (un tipo o secuencia textual) a la que el hablante se adaptaría para producir su discurso.

En este sentido, quisiéramos retomar algunos aspectos del trabajo clásico de Silvestri (1995) en la medida en que describe lo instruccional como modalidad discursiva con características específicas pero que, al mismo tiempo, presenta heterogeneidades conforme el género desde el cual se la movilice. La autora parte de la asunción de que:

A lo largo de la historia, el discurso instruccional fue configurándose como un medio semiótico socialmente construido con la finalidad de organizar patrones de conducta y planificar secuencias de acciones (...) [Es] una herramienta discursiva diseñada para aprender a usar objetos y realizar procedimientos (p. 12).

De esta primera definición, relevamos dos cuestiones preliminares y básicas. En primer lugar, destacamos el hecho de que, por su mismo modo de composición, queda establecido que la organización de acciones y/o patrones de conducta constituye el objetivo central sobre el que se sustentan las consignas. Esto es, son enunciados directivos conducentes al “hacer” y ello puede vincularse con el hecho de que son producto del sistema didáctico orientado hacia la transmisión de conocimientos, para lo cual la realización de determinadas tareas por parte de los estudiantes–destinatarios pareciera ser ineludible.

En este sentido, se pone de relieve que sea el verbo la clase de palabra que sostiene este género y, en cuanto tal, merece una atención especial. Obsérvense los siguientes casos a modo de ejemplo (los subrayados son nuestros):

- Establezca las principales diferencias políticas entre los miembros de la Primera Junta de Gobierno-
- A partir del texto brindado, responda: ¿cómo es abordada la capacidad restringida e incapacidad?

- *después de este trabajo / a posteriori / una vez que tengan esta información / van a hacer una red conceptual con estos ejes.*
- *ahora vamos a ver cómo funciona todo esto en las asociaciones // a ver / busquen en sus carpetas y comparamos // hacemos el cuadro comparativo*

Esto es, ya sea por una presencia explícita o no marcada (como cuando aparece solo el elemento interrogativo), toda consigna moviliza una operatoria y el verbo es la clase de palabra privilegiada para indicarla o sostenerla. En efecto, es posible observar cómo la inscripción de los verbos, por un lado, deviene criterio clave para la delimitación de unidades de análisis de un corpus, en tanto ello permite distinguir consignas de otros enunciados del contexto-clase y, al mismo tiempo, ordena su conclusividad y fronteras (Bajtín, 1982).

Por otra parte, y lo que resulta más relevante, atender al verbo en cuanto núcleo deviene un eje para pensar la articulación entre configuración discursiva de la consigna y sus proyecciones didáctico-pedagógicas. Si volvemos sobre la tríada constitutiva del sistema didáctico en cuanto formación del campo escolar, atender al verbo de las consignas supone ubicarnos en torno del polo del sujeto cognoscente (el alumno) y, así, nos permite indagar acerca del lugar que se le asigna y las características que se le atribuye por parte del discurso pedagógico. En este sentido, a partir de considerar el verbo e interrogar el tipo de operación que habilita, es posible proponer taxonomías de las consignas con implicaciones pedagógicas, conforme distintos criterios<sup>5</sup>.

Por nuestra parte, abordamos y conceptualizamos esta dimensión en términos de operaciones de semiotización-acción (Charaudeau, 2012, 1983) orientadas a los sujetos cognoscentes, y propusimos una clasificación en virtud de si se propicia (o no) un agenciamiento del estudiante-alocutario: a) Consignas sin verbo regente que explicita la operación demandada (Ej.: *¿Cuál es el tipo de texto? / ¿Qué fue la ley de Levas?*) b) Consignas con inscripción o predominio de verbo/s con actividades no específicas (*leer/escribir/hacer/poner/nombrar/copiar/buscar/ anotar/ marcar/hacer*). c) Consignas con inscripción o predominio de verbo/s con actividades semióticas-cognitivas

---

5 Cfr. propuesta de clasificación de consignas de Natale-Stagnaro (2018) ordenada a partir de la consideración de los verbos regentes y la operación cognitiva demandada: consignas de reproducción, de aplicación, de reelaboración y de producción.

específicas (*explicar/relacionar/fundamentar/resolver/distinguir/comparar/ reformular / especificar/describir*)<sup>6</sup>.

Volviendo sobre la composición instruccional en general, otra característica interesante para problematizar en este marco se orienta por la diferencia que Silvestri (1995) establece entre “instrucción” y “reglamento”, entendidos como dos modalidades de los géneros instructivos.

En concreto, una diferencia central atañe a la relación de los interlocutores: en el reglamento el receptor ya no es sujeto de aprendizaje de algo desconocido como en la instrucción, sino que se le prescribe qué conductas de su repertorio debe seleccionar para desenvolverse en una determinada situación o institución. Por otro lado, instrucción y reglamento se distinguen en la medida en que no se orientan desde la misma función: “en el reglamento la función central ya no es el aprendizaje sino el control institucional de la conducta del receptor al realizar la actividad reglamentada” (Silvestri, 1995, p. 39). En virtud de ello, se observa también que, mientras que en la instrucción las tareas o prescripciones no serían, en principio, arbitrarias sino que se hallarían motivadas por la índole de la actividad o funcionamiento que se lleva a cabo, en el reglamento hay mucha más convencionalidad y arbitrariedad. En consecuencia, aunque en el reglamento también hay cierto tipo de secuencialidad, ésta no obedece a un orden lógico sino al grado de importancia de las pautas para el contexto institucional que las provee.

Ahora bien, si atendemos al sistema de géneros en un determinado estado del discurso social (Angenot, 2010) es evidente que no siempre y bajo cualquier condición existe una división tan nítida entre reglamento e instrucción sino que aparecen numerosas posiciones entre ambos polos. Desde aquí, entonces, se nos suscitan nuevos interrogantes en cuanto al género consigna: ¿se halla más próximo al polo de los reglamentos o de las instrucciones? ¿Las acciones que prescriben se incluyen dentro de un procedimiento secuenciado para lograr un objetivo didáctico o se vinculan con la necesidad de control social propio de las instituciones escolares? Compárense, a este respecto, las consignas de los dos pares a continuación:

- A partir de la escucha de los siguientes podcast, puntualizar los principales recursos del género que puedan identificar. Luego elegir

---

6 Cfr. Condito (2018, 2023)

una temática y realizar un guión técnico pensando en un primer episodio.

- *Ahora, chicos / luego de la lectura del material / vamos a intentar identificar y pensar / entre todos / cuáles podrían ser / entonces / las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que se les presentan a la organización que estamos analizando*
- sacamos la carpeta // les dejo una serie de preguntas que les va a servir de guía para lo que hay que estudiar.
- Lee el siguiente texto y responde.

Si bien las cuatro son consignas claramente reconocibles en cuanto tales, mientras que las del primer par parecieran operar desde la lógica de la instrucción, en las del segundo nos encontramos más bien en el polo del reglamento y sus convenciones inmanentes a la esfera escolar. Desde nuestro punto de vista, el espacio discursivo de las consignas se halla en la tensión entre ambos polos, esto es, entre la finalidad eminentemente didáctica y la voluntad de organización y control; tensión que, en definitiva, es propia de las instituciones desde donde se formulan y circulan, y ello abre, en consecuencia, también toda una línea de discusión y de investigación-acción posible.

### ***Las consignas, el estilo genérico y el andamiaje docente***

Caracterizado el primer aspecto, el segundo eje en que nos centraremos para la descripción discursiva-genérica de las consignas es, como adelantamos, el “estilo”.

Ante todo sería oportuno aclarar aquí es que, lejos de tratarse de una disposición formal del enunciado conforme la “subjektividad” o “singularidad” del locutor, desde la perspectiva asumida el estilo se concibe en términos de expresividad genérica. Esto es, el estilo consiste en un modo de enunciación que funda una determinada actitud expresiva, valorativa e incluso evaluativa respecto de lo que se dice y respecto de los interlocutores, y ello no depende primariamente ni de la lengua ni de la voluntad del hablante, sino de las restricciones socio históricas –actividad y campo simbólico– que dan lugar a las restricciones genéricas. En palabras de Bajtín:

Los estilos lingüísticos o funcionales no son sino estilos genéricos de determinadas esferas de la actividad y comunicación humanas. En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos (1982 [1953], p. 249).

De ahí que los rasgos estilísticos de las consignas son necesariamente patrones genéricos y, en cuanto tales, se hallan en íntima relación con el campo de la praxis y discursividad escolar y, en particular, con el sistema didáctico que allí se monta.

Ahora bien, si tuviéramos que sintetizar en qué consiste este estilo diríamos que su común denominador reside en que se erige desde una modalidad exhortativa-deóntica y una implicación enunciativa:

- *chicos, yo ahora les voy a dictar las definiciones y después vamos a hacer un ejercicio / por eso les pedí el mapa / ¿se acuerdan?*
- Lee el siguiente texto e indica si es una crónica o una noticia. ¿Cómo te diste cuenta? Menciona ejemplos.
- Luego de leer el texto anterior, respondan: ¿Quién es el/la autor/a? Buscar su biografía y realizar un resumen
- ¿Cómo explica Todorov el funcionamiento de la literatura fantástica? Ejemplificar con el cuento *No se culpe a nadie*.
- *chicos / faltan veinte minutos // se termina la hora y hay que entregarlo*
- Complete el siguiente esquema con los distintos elementos constitutivos de la célula. Para ello, consulte en los apuntes de la carpeta.

Como se puede observar en estos casos, de manera más o menos explícita, toda consigna moviliza una demanda de acción bajo el supuesto de que es “lo que corresponde” o que “hay que” hacer, y ello se efectúa a partir de una implicación de los interlocutores y las coordenadas de interlocución.

Gramaticalmente, este tipo de modalidad se visibiliza, por un lado, a partir del uso de verbos en imperativo, de perífrasis de futuro y mediante estructuras interrogativas directas e indirectas. Por otro lado, en el caso particular de algunas consignas de modalidad escrita ello se manifiesta a

partir del uso de verbos en infinitivo y, en el caso puntual de algunas consignas orales, por el empleo de vocativos. Así, mientras que la exhortación deóntica es siempre explícita en las consignas orales, en las escritas suele ser más bien implícita.

Esto se ve reforzado, al mismo tiempo, por el hecho de que las marcas de implicación enunciativa –pronombres personales, posesivos, formas temporales en los verbos, deícticos de tiempo y espacio e indicios de ostensión (García Negroni, 2011)– son cuantitativamente mucho más frecuentes en las consignas orales que en las escritas, lo que indudablemente se relaciona con la especificidad que cada dominio semiótico siempre le “indexa” al género (Bronckart, 2004).<sup>7</sup>

No obstante, si bien esta diferenciación entre consignas escritas y orales debe ser tomada en cuenta en cualquier análisis respecto del andamiaje docente (Fernández, 2006; Bruner, 1985), ello no pretende implicar que no hay marcas comunes asociadas a restricciones genéricas. De hecho, como dijimos, la orientación exhortativa para la acción es un rasgo generalizado –por lo cual la relevancia del verbo deviene nuevamente marca distintiva–, así como también, más particularmente, la presencia de una modalidad deóntica orientada a la obligatoriedad –por lo que en numerosas consignas, además del uso de verbos regentes en infinitivo, hallamos construcciones del tipo “*es necesario que*” o “*tienen que*”–.

Por otra parte, en el marco de la implicación enunciativa que anunciamos, otro rasgo común a la mayoría de las consignas es la presencia explícita de las marcas del alocutario en mucha mayor medida que las del locutor. Ya sea mediante pronombres personales –“*ustedes*”–, vocativos –“*chicos*”–, o a partir de las desinencias verbales mayoritariamente de segunda persona –singular o plural–, el alocutario suele inscribirse de manera marcada, mientras que la presencia del locutor se encuentra mucho más velada: frente a la explícita presencia del alocutario, el “yo” que enuncia, en los pocos casos en que se explicita, lo hace de forma integrada mediante la primera persona del plural –en el empleo de un “nosotros inclusivo” (García Negroni, 2011)–.

---

7 En relación con este aspecto, obsérvese que, con la incorporación de plataformas virtuales como soporte de interacciones formativas se complejiza esta sub-especificación estilística. *Cfr.* estudio de Dambrosio y Cantamutto (2022) en el que relevan de qué modo se produce una cierta imitación del estilo oral en las consignas de entornos digitales.

Observamos entonces que esta modalidad y configuración enunciativa genera como resultado una determinada “entonación expresiva” (Voloshinov, 1999) en la enunciación –con una actitud valorativa respecto de lo enunciado– que sería, en principio, propia del género. Entendida como expresión sonora de la valoración social y como parte constitutiva del estilo del enunciado, en principio, la entonación de las consignas se manifiesta como predominantemente directiva, aunque moderada en virtud de algunas modulaciones de tipo coloquial que generan una proximidad entre los interlocutores –y que aminoran el efecto de distancia vertical propia del tono directivo de base–.

A título de ejemplo, se pueden contrastar los siguientes dos casos, que podríamos ubicar –una vez más– en una cierta polaridad:

- Identificar las ideas principales de cada párrafo de la publicación.
- Luego de ver el documental y tras el debate de la clase de hoy, ¿qué proponés como alternativa o mejora para la conciencia ambiental y el cuidado del planeta?

Llegados a este punto, es posible advertir cómo esta configuración no pareciera ser del todo casual. Así, cabe pensar que, por un lado, la modalidad exhortativa combinada con modalizaciones deónticas obligativas tiene su fundamento (y el consustancial efecto de naturalización) en el propio campo escolar y sus restricciones. Esto es así en la medida en que, como sabemos, este comprende y habilita la presencia de ciertos agentes y relaciones propias del sistema didáctico allí sostenido y *a priori* inherentes a su misma conformación: docentes como transmisores del saber y detentores de la autoridad, y estudiantes como destinatarios de ese saber y gobernados por las “reglas” de este marco.

Por otra parte, y de manera simultánea, la presencia marcada del alocutario y su configuración dominante como “sujeto colectivo” también parece obedecer a las reglas del campo escolar, aunque ello esté quizás más restrictivamente asociado a su configuración contemporánea. Esto es, si bien la autoridad detentada por el docente es parte del pacto escolar desde sus orígenes, en la actualidad –y como resultado de complejos procesos históricos que se inician décadas atrás (Puiggrós 2023; Cucuzza-Pineau, 2002) –, ello se manifiesta de manera bastante más “horizontal” o acaso un poco menos rígida, lo que se correlacionaría con el tono de las consignas que venimos explorando.

Así pues, si bien la asimetría de roles es constitutiva del campo escolar y condición *sine qua non* para su organización, cabe hipotetizar que la moderación de la entonación directiva a partir de modulaciones coloquiales en muchas consignas podría correlacionarse con cierto estado actual de las relaciones dentro del sistema pedagógico, cada vez más lejos de la rigidez y verticalismo fundacionales, aunque no exento de complejas tensiones<sup>8</sup>.

En este sentido, volviendo sobre los rasgos estilísticos de nuestro objeto y sus potenciales significaciones pedagógicas, cabría añadir que lo hasta aquí expuesto bien puede vincularse con la manera en que se suscita y monta la configuración de un “ethos” particular en el género consigna.

Como proponen Maingueneau (2010, 2009) y Amossy (2018), a partir de un trabajo de puesta en diálogo y reformulación respecto de las nociones provenientes de la retórica clásica y de la sociología, el ethos es una dimensión constitutiva e inherente al acto discursivo y atañe a la forma en que el locutor construye una identidad en un determinado espacio enunciativo, estructurado por condicionamientos socio institucionales y por una configuración ideológica. Así, esta dimensión enunciativa<sup>9</sup> se entiende como resultante de la puesta en interfaz dialéctica de los aspectos discursivo y los de tipo socio históricos: “es una noción discursiva fundamentalmente híbrida, un comportamiento socialmente evaluado, que no puede ser aprehendido al margen de una situación de comunicación precisa e integrada a determinada coyuntura socio-histórica” (Maingueneau, 2010, p. 209).

En consecuencia, si volvemos sobre los rasgos de estilo y entonación mencionados a propósito de las consignas, es posible afirmar que allí se configura un cierto “ethos docente” que permite operar como sostén y fundamento ineludible para que el sistema didáctico pueda tener lugar. Ello no pretende implicar que en toda consigna se configure un ethos idéntico –del mismo modo que no puede afirmarse que todas las consignas

---

8 Esquemáticamente, nos referimos con esto a la oscilación y fluctuación que se observa en los sistemas educativos actuales –como reacción al rechazo de los verticalismos clásicos y de corte más autoritarios– entre una modulación democrática-popular o crítica y otra de cuño más eficientista-gerencial propia de las ideologías tecno liberales (Puiggrós, 2023). Léase también Recalcati (2016).

9 Desde esta lectura el ethos envuelve la enunciación sin estar explicitado en el enunciado: “No se trata de las afirmaciones halagüeñas que el orador puede hacer sobre su propia persona en el contenido de su discurso, afirmaciones que por el contrario se exponen a molestar al auditor, sino de la apariencia que le confieren la elocución, la entonación, calurosa o severa, la elección de las palabras, de los argumentos” (Ducrot, 2001, p. 201).



supongan el mismo tipo de andamiaje—. Antes bien, de lo que se trata es de intentar delimitar un patrón de regularidades en las consignas en tanto que género discursivo capaz de operar como punto de partida para, posteriormente, llevar a cabo distintos tipos de exploraciones analíticas.

En efecto, a partir de nuestras investigaciones (Condito, 2018, 2019) y abordaje de los corpus, arribamos a una caracterización del ethos-docente de las consignas en términos de –aquí también– dos polos: un ethos de “docente directivo” u “ordenador” y un ethos de “docente dialógico” o “mediador”, que ejemplificamos respectivamente en los dos casos que siguen:

- Leer el texto y responder: ¿Cuáles son las concepciones históricas sobre la literatura? ¿Qué es la función estética?
- Luego de la lectura de la novela, planificá y redactá una breve sinopsis narrativa que pudiera aparecer en la contratapa de su edición impresa como libro. Recordá que, como vimos, una sinopsis NO es un resumen del argumento.

Como se evidencia en esta contrastación, junto con la habilitación de una interlocución específica, en cada caso se proyecta simultáneamente una distinta configuración de identidad docente, al mismo tiempo que se sostiene un singular encuadre pedagógico. Quedan abiertas aquí también líneas de investigación orientadas a indagar de qué modo estas modulaciones enunciativas –entendidas como parte del andamiaje docente– suscitan determinados tipos de respuestas en las aulas.

### ***Las consignas, el contenido temático y los objetos de saber***

Para concluir con la caracterización propuesta, resta que mencionemos, aunque sea sucintamente, algunas cuestiones en torno del tercer eje estipulado por Bajtín (1982) en cuanto restricción genérica: el “contenido temático”.

Lo primero que interesa aclarar es que, desde esta perspectiva, el tema no es entendido como un núcleo conceptual preexistente al proceso de comunicación discursiva –como objeto prefabricado y pre-discursivo– sino que, antes bien, se trata de un núcleo elaborado en y por dicho proceso. Es en el enunciado organizado por una determinada retórica genérica en donde los contenidos pueden ser identificados en cuanto tales y, en con-

secuencia, las características composicionales y estilísticas del género son parte constitutiva y constituyente del tema.

Ahora bien, si tuviéramos que generalizar las restricciones temáticas del género consigna, puede plantearse –en estrecha relación con la caracterización que venimos realizando– que el común denominador pareciera ser, en principio, “la actividad” o “la tarea” demandada. Esto es, más allá de los ámbitos desde donde se formule, toda consigna se diferencia del resto de los enunciados que circulan en el contexto áulico en virtud de, precisamente, tener como eje, por lo menos, una actividad. Volviendo al planteo de Silvestri (1995):

Desde el punto de vista del contenido, el tema típico del discurso instruccional es un procedimiento, es decir, una actividad que se ejecuta siguiendo un método prefijado secuencialmente (...). Obviamente, no toda actividad es un procedimiento o no responde obligatoriamente a un procedimiento. Hay actividades de estructura abierta que admiten muchas posibilidades de realización o en las que no existe un método establecido (p.18).

Más allá de si se especifica como procedimiento secuencial fijo o si se presenta como abierto a la negociación, en la medida en que se componen instruccionalmente, pareciera que en principio no hay consigna que no tenga en su centro al menos una actividad.

Ahora bien, como se desprende de la cita, esta restricción temática es, en principio compartida por distintos géneros instruccionales (una receta de cocina o un manual técnico, por caso, también tienen como tema la indicación de tareas). Lo que define el tema de una consigna es, cabe precisar entonces, el movilizar una representación temática respecto de una tarea propia del dominio escolar y, por tanto, orientada por el sistema didáctico. Obsérvense, a este respecto, los siguientes casos y póngase atención sobre todo a los sintagmas nominales que operan como delimitación de las predicaciones (los subrayados son nuestros):

- Busquen y vean por la web partidos de principiantes y olímpicos de Volley. Anoten las diferencias en los planteos de juego y cómo sería el ideal deportivo.

- Reflexioná ¿de qué manera la crisis española impulsó las revoluciones en las colonias americanas?
- Lee el material presentado y responde las preguntas
- Realizar los siguientes ejercicios en grupos de a dos.

Como puede leerse, más allá de las diferencias, todas las tareas u operaciones demandadas al sujeto por las consignas acotan o circunscriben su ámbito de injerencia al contexto las mediaciones formativas, esto es, se orientan tanto respecto de objetos disciplinares (como en los primeros dos casos) como en relación a entidades propias del campo escolar (como en los últimos dos ejemplos).

Así pues, acá aparece otro eje de interrogación respecto de la significación didáctico-pedagógica de la materialidad discursiva de las consignas. En efecto, nuestras investigaciones (Condito, 2018, 2019, 2023) se orientaron a indagar y contrastar el modo de representación de los objetos de conocimiento haciendo un relevamiento específico de las operaciones de nominación (Charaudeau, 2012, 1983) en virtud de problematizar su estatuto y las representaciones que movilizan. Por ejemplo, nos preguntamos si estas refieren o no a entidades semióticas específicas más allá del universo de las actividades escolares (tales como “*el esquema conceptual*”; “*el podcast*”, el “*texto “el mapa*”, frente a “*la pregunta*”, “*la carpeta*” o “*el trabajo*”), o bien, si inscriben o no un metalenguaje disciplinar (como “*el tipo de narrador*”, “*las guerras de independencia*”, “*la radiación*”). En este plano también hemos hallado tendencias polares en los corpus, lo que nos abre nuevas líneas de indagación para ser sometidas a contrastaciones empíricas e incluso experimentales.

## **A modo de cierre**

Este trabajo pretendió sintetizar algunas de las conclusiones —necesariamente parciales, incompletas y abiertas— a las que hemos arribado en relación con el objeto consigna luego de sucesivas investigaciones.

A lo largo de este artículo intentamos mostrar y problematizar que más allá de las diferencias en cuanto a modalidad, complejidad o matriz disciplinar, las consignas pueden concebirse como género discursivo en tanto están dotadas de ciertas regularidades y restricciones: constantes estilísticas, enunciativas, composicionales y temáticas. Esta conceptualización

implica, por un lado, que, lejos de leerlas como parte de una enunciación singular aislada o exclusivamente como parte de proyectos docentes particulares, entendemos a las consignas como parte del campo de la discursividad escolar. Ello supone que, además de presentar regularidades formales, movilizan un sustrato de co-inteligibilidad (Angenot, 2010) pasible de ser investigado y problematizado.

Más precisamente, hemos procurado mostrar y subrayar en las páginas precedentes que, por tratarse de un dispositivo didáctico, toda consigna plantea una orientación y toma de posición sobre los polos involucrados en el quehacer pedagógico y, simultáneamente, por tratarse de un objeto textual, estas orientaciones presentan un necesario correlato semiótico que puede ser materia de análisis. En otras palabras, observamos y concluimos con que en toda consigna se plantea una forma de pensar y habilitar al sujeto –en función de la dimensión operatoria y reguladora de la acción que encierra–, un modo de dar forma a los objetos, instrumentos y contextos de saber –en función del anclaje nominal y las operaciones de identificación y calificación que propone–, así como también un modo de andamiar –en función de la matriz enunciativa que sostiene esa consigna–.

Esperamos que a partir de estos resultados se susciten nuevos interrogantes que motiven trayectorias de investigación, cooperación e intervención en los campos del análisis del discurso y de la educación.

### ***Referencias bibliográficas***

- Amossy, R. (2018). *La presentación de sí. Ethos e identidad verbal*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, España: Akal.

- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires, Argentina: Montessor.
- Bronckart, J-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid, España: Fundación infancia y aprendizaje.
- Bronckart, J-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila
- Bruner, J. (1985). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Camelo, M. J. (2010). “Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula” en *Enunciación*, 15, 2, pp. 58-67.
- Cantamutto, L. y Dambrosio, A. (2022). “La comunicación entre estudiantes y docentes en tiempos de pandemia: aproximación a las consignas en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje en el nivel superior (Argentina)” en *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 9, 18, pp. 59–81.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*. Paris, Francia: Hachette.
- Charaudeau, P. (2012). “Entre la pragmática y las teorías de la enunciación. Entrevista a Patrick Charaudeau” en Lordoño Zapata, O. (2012). *Poliedros discursivos. Miradas a los estudios del discurso*. (pp. 97-106). Córdoba, Argentina: Eduvim.
- Charaudeau, P. (2006). “El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: normas psicosociales y normas discursivas” en *Opción*, 49, pp. 38-54.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. la pensée sauvage. Grenoble, Francia: La pensée sauvage.
- Condito, V. (2018). *La escritura en las mediaciones formativas escolares. Representaciones sobre la escritura en consignas de 1° y 5° año de la Escuela Media* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://rephip.unr.edu.ar/items/aa54e1b8-644d-45f3-a8b7-a2e03b0c65b8>

- Condito, V. (2019). “¿Qué «decimos» sobre la escritura en las consignas escolares? Análisis preliminar de las representaciones sobre el dominio de la escritura en consignas de la escuela secundaria” en *Convergencias. Revista De educación*, 1, 2, pp. 103-124.
- Condito, V. (2023). “Los géneros textuales y las consignas como herramientas mediadoras de la lectura y escritura en la escuela secundaria” en *Anales De Lingüística*, 11, pp. 135–162.
- Dambrosio, A. (2019). “Reflexiones en torno al concepto de consigna en el ámbito educativo” en Rivas, L. I. y García, M. S. (Eds.). *Estudios del discurso: desafíos multidisciplinares y multimodales*. (pp. 49-60). EdUNLPam.
- Di Stéfano, M., Rizzi, L. y Axerlud, B. (junio de 2005). “Didáctica de la lectura y la escritura desde disciplinas diversas de la escuela media. Una experiencia en escuelas con población vulnerable de la ciudad de Buenos Aires” en *II Jornadas de Lectura y Escritura*, Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, San Fernando del Valle de Catamarca. Buenos Aires: Argentina.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Argentina: Edicial.
- Fernández, M. R. (Dir.) (2016). *Lengua, discurso y andamiaje docente. Una propuesta de abordaje para la escuela media*. Buenos Aires: Argentina: Ediciones AGLeR.
- García Negroni, M. M. (Coord.). (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Argentina: Ed. del Calderón.
- Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Argentina: Nueva Visión.
- Maingueneau, D. (2010). “El enunciador encarnado. La problemática del *Ethos*” en *Versión*, 10, pp. 203-235.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (Dirs.) (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Buenos Aires: Argentina: Ed. Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Pérez, L. y Rogieri, P. (Dir.) (2017). *Retórica y figuración. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica II*. Rosario, Argentina: FHUMyAR Ediciones.
- Pérez, L. y Rogieri, P. (Dir.) (2012). *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*. Rosario, Argentina: FHUMYAR Ediciones.
- Puiggros, A. (2023). *Por una defensa de la educación pública. Argumentos para discutir con las derechas latinoamericanas*. Siglo XXI.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona, España: Anagrama.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2020). “¿En qué consiste enseñar los géneros textuales en la escuela?” en *Revista Da Anpoll*, 51, 2, pp. 44–57.
- Riestra, D. (Comp.) (2010). *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Silvestri, A. (1995). *El discurso instruccional*. Buenos Aires, Argentina: EU-DEBA.
- Voloshinov, V. (1999). *Freudismo. Un bosquejo crítico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Godot.
- Vygotski, L. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

# **Análisis de rasgos paralingüísticos y la organización fonológica discursiva en el discurso académico oral**

*María Emilia Herrera<sup>1</sup>*

## **Introducción**

El presente estudio se enmarca en un proyecto más amplio sobre el análisis de la organización fonológica y los rasgos prosódicos en disertaciones académicas en español, cuyo corpus sirvió de base para esta investigación. La motivación de este trabajo surge de la observación de que el español no parece gozar del mismo prestigio que el inglés en el ámbito académico internacional. Como señala Faber (2010), los especialistas en el mundo académico y científico deben comunicar sus ideas en inglés debido a la posición dominante de esta lengua en eventos científicos y tecnológicos internacionales (p. 26). Este fenómeno no está necesariamente vinculado con la cantidad de hablantes del idioma, sino con los ámbitos en los que se

---

<sup>1</sup> Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. [maria.emilia.herrera@unc.edu.ar](mailto:maria.emilia.herrera@unc.edu.ar)



emplea, lo que constituye un indicador de la importancia percibida de una lengua (Faber, 2010, p. 22).

A pesar de algunos avances en el reconocimiento del español (al igual que del inglés) como lengua de divulgación científica, estos han estado mayormente enfocados en la dimensión escrita, mientras que la dimensión oral ha recibido menos atención. Por ejemplo, Ghirardotto (2017) sostiene que la oralidad en contextos académicos —como presentaciones orales, conferencias y discusiones académicas— aún no ha sido explorada en su totalidad (p. 1).

A nivel local, este trabajo encuentra su justificación en el contexto de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Inglés, los estudiantes reciben formación en fonología durante tres años, de los cuales los primeros dos están orientados al reconocimiento y producción de rasgos segmentales y suprasegmentales del habla en inglés. En la asignatura Fonética y Fonología Inglesa II, correspondiente al tercer año, se pone especial énfasis en la producción oral semi-espontánea en inglés y en la interpretación de textos orales. Para ello, resulta fundamental que los estudiantes manejen adecuadamente los rasgos paralingüísticos de la voz, definidos por Brown (1990) como desviaciones de la forma habitual de hablar de un individuo que contribuyen a la expresión de emociones o actitudes.

El material de cátedra de esta asignatura abarca una amplia variedad de géneros que los alumnos deben interpretar oralmente, tales como cuentos infantiles, poemas y fragmentos de películas y series, entre otros. Según Zanfagnini (2022), los estudiantes de Fonética y Fonología II enfrentan «el desafío de entender los posibles contextos en donde estos textos fueron producidos y de reflexionar sobre las actitudes y emociones que pueden ser efectivas representar ante una determinada audiencia» (p. 2). Considerando esto, la exploración de los rasgos paralingüísticos en distintos géneros podría tener implicancias pedagógicas significativas para su enseñanza en inglés.

En este marco, el presente estudio se propone analizar el uso estratégico de rasgos paralingüísticos en disertaciones presentadas en eventos académicos y científicos en español rioplatense y describir sus efectos comunicativos y explorar su contribución a la función actitudinal de la entonación.

## Estado de la cuestión

Diversos autores han realizado aportes significativos a la investigación sobre la oralidad en español, especialmente desde un enfoque fonológico. Entre los estudios que analizan rasgos o recursos prosódicos en la comunicación oral, se destaca el trabajo de Hidalgo Navarro (1997), quien examina las funciones demarcativo-integradoras de la entonación en la oralidad y su implicancia en la estructuración del discurso conversacional. De acuerdo con el autor, los rasgos prosódicos contribuyen a la cohesión de la lengua oral y constituyen «claves demarcativas de carácter lingüístico» (p. 41) que organizan la estructura del discurso oral, además de ser «claves o recursos a ser interpretados por el oyente» (p. 47). Su estudio «es básico para llegar a entender y explicar la estructura sintáctico-semántica y pragmática» (p. 11) del texto oral. Por su parte, Nebot (2007) investiga la prosodia en la conversación coloquial en contraste con diferentes situaciones discursivas, tales como el discurso político, la retransmisión deportiva y las entrevistas, entre otras. Algunos de los rasgos prosódicos analizados en su estudio incluyen el tono, la intensidad, la velocidad elocutiva y la inflexión tonal. En esta misma línea, Hernández (2015) destaca la importancia de la prosodia en español al analizar la correlación entre funcionalidad y comportamiento tonal en marcadores del discurso en la oralidad. Los hallazgos de este estudio demuestran que «los factores prosódicos incrementan los valores contextuales y funcionales de ciertos conectores en el discurso» (Hernández, 2015, p. 120). Si bien estos estudios se centran en el análisis de los rasgos prosódicos del español oral, no abordan específicamente el género de los discursos académicos, que es el foco de interés del presente proyecto.

Algunos estudios han examinado el uso de rasgos paralingüísticos en la expresión de emociones. Entre ellos, cabe destacar el trabajo de Bombelli et al. (2013), quienes analizan la interrelación entre los rasgos paralingüísticos y la expresión emocional en el discurso oral, particularmente en la lectura en voz alta en inglés. Las autoras buscan relacionar la Teoría de la Valoración (Eggs & Slade, 1997) con la taxonomía de Brown (1990) sobre rasgos paralingüísticos. Los resultados sugieren que los rasgos paralingüísticos analizados están entrelazados con las categorías de valoración. Sin embargo, no siempre un mismo rasgo paralingüístico se asocia con la misma categoría de valoración; en algunos casos, un mismo rasgo paralingüístico puede expresar más de una categoría.

Un estudio de particular relevancia para esta investigación es el de Zanfagnini (2022), quien explora el uso de rasgos paralingüísticos en discursos

políticos en inglés siguiendo la taxonomía de Brown (1990). Para su análisis, se llevó a cabo un estudio acústico realizado por expertos en fonética, quienes luego identificaron rasgos paralingüísticos en las muestras a través del software especializado *PRAAT*. Posteriormente, se realizó una interpretación de las emociones y actitudes transmitidas mediante el uso de estos rasgos, con el fin de establecer asociaciones entre rasgos paralingüísticos, emociones, actitudes e intenciones comunicativas. Los resultados indican que el rasgo paralingüístico más empleado fue la pausa retórica, utilizada para intensificar el contenido verbal del mensaje. En la mayoría de los casos, este rasgo transmitió una emoción de sentido de pertenencia, aunque en algunos casos también expresó entusiasmo, entre otras emociones. Los hallazgos de este estudio sugieren que no existe una correlación estricta entre los rasgos paralingüísticos utilizados por un hablante y las emociones o actitudes que transmite; en cambio, los factores contextuales desempeñan un papel crucial en la interpretación de estos rasgos.

A partir de estos estudios, se han caracterizado el discurso oral en español en general y el académico en particular, y algunos de ellos han abordado su análisis desde una perspectiva fonético-fonológica. Asimismo, algunas investigaciones han examinado el uso de rasgos paralingüísticos en el discurso oral en inglés. No obstante, luego de una extensa revisión bibliográfica, se observa que el estudio de los rasgos paralingüísticos en la oralidad en español requiere mayor investigación. En este sentido, el presente trabajo busca contribuir al análisis de estos rasgos en discursos en español de variedad rioplatense en contextos académicos.

## **Marco Teórico**

### ***El discurso académico oral***

En el ámbito de la oralidad, Santasusana et al. (2005) señalan que la lengua oral formal ocupa «un lugar periférico [...] que resulta intermedio entre la oralidad y la escritura», dado que «se aleja más o menos de la conversación coloquial y adopta algunas convenciones de la escritura» (pp. 27-29). En la misma línea, Villar y Malbrán (2010) sostienen que «los géneros académicos pueden ser orales, escritos o una combinación de ambos y concebirse a lo largo de un continuo entre ellos» (p. 282). Dentro de los géneros orales

se pueden encontrar entrevistas, debates, coloquios, exámenes orales, defensas de tesis y conferencias, entre otros.

En la producción del discurso académico oral, un tema especializado es expuesto en entornos de formalidad variable, donde la audiencia no tiene acceso al texto escrito. Dado que la comunicación se desarrolla principalmente a través de un discurso monológico, el hablante debe emplear estrategias que faciliten la comprensión del contenido, la organización de las ideas y la percepción de sus conexiones, de modo que el oyente pueda elaborar un «mapa mental» de la información recibida (Wennerstrom, 1997, p. 68). En este sentido, Santasusana et al. (2005) afirman que diversos factores influyen en la calidad con la que se recibe un mensaje, entre ellos: «el interés que suscita el tema, el uso que hace el hablante de la voz, las estrategias retóricas que emplea, la integración armónica de los elementos no verbales en el discurso, el tiempo de escucha, entre otros» (p. 12).

### ***Rasgos prosódicos del lenguaje oral***

Distintos autores resaltan la importancia de los recursos prosódicos en la comunicación oral. Wichmann (2014) define la prosodia como un conjunto de rasgos que conforman lo que comúnmente percibimos como «tono de voz» (p. 1). Según la autora, existen otros rasgos relevantes en la expresión del significado, como el volumen de voz, la velocidad de habla y la calidad de la voz. Por su parte, Grau y Vilá (2005) destacan la importancia del desarrollo de una «competencia prosódica» (p. 89) para lograr una comunicación pública efectiva.

Pickering (2018) retoma las funciones de la entonación descritas por Chun (2002) y distingue, además de la función gramatical e indexical, la función actitudinal y la discursiva de la entonación. La función actitudinal se manifiesta en variables como la intensidad, el énfasis, la velocidad, la kinésica y la expectativa contextual, entre otras (Pickering, 2018, p. 14), que contribuyen al significado afectivo de un mensaje. La función discursiva, en tanto, comprende aspectos organizacionales e interaccionales. En cuanto a los primeros, el hablante puede emplear la entonación para guiar al oyente y ayudarlo a prever la información siguiente. En los aspectos interaccionales, ciertos fenómenos, como la regulación de turnos de habla, la transmisión de información sociolingüística y la construcción de relaciones entre los participantes, dependen en gran medida del uso de la entonación (Pickering, 2018, p. 14).

## ***Rasgos paralingüísticos vocales***

Brown (1990) define los rasgos paralingüísticos de la voz como aquellos que contribuyen «a la expresión de actitud por parte del hablante [y no forman] una parte intrínseca de los contrastes fonológicos que conforman el mensaje verbal» (p. 113). Según la autora, estos rasgos expresan significado afectivo, en lugar de conceptual; es decir, influyen en el cómo se comunica un mensaje, más que en el qué se dice. En este sentido, los rasgos paralingüísticos están estrechamente relacionados con la función actitudinal de la entonación (Pickering, 2018). Además, Brown (1990) señala que estos rasgos se vinculan con aspectos físicos, como la postura, el lenguaje corporal y las expresiones faciales.

A pesar de la falta de un marco descriptivo unificado para el estudio de estos rasgos, Brown propone una taxonomía que incluye el volumen, la velocidad del habla, la duración silábica y las pausas retóricas, entre otros. La autora sostiene que los hablantes suelen emplear patrones similares para expresar determinadas emociones o actitudes, lo que sugiere una relación regular entre ciertos rasgos paralingüísticos y las emociones que representan. En general, estos rasgos tienden a reforzar el contenido verbal de un mensaje, aunque también pueden contradecirlo. Así, el hablante puede hacer un uso estratégico de los rasgos paralingüísticos para guiar a su audiencia y potenciar la eficacia comunicativa de su discurso.

Por último, Brown destaca que un rasgo paralingüístico se define por una desviación del hábito normal de un mismo hablante, en lugar de una norma abstracta y absoluta. Además, señala que la mayoría de estos rasgos se utilizan de manera similar en distintas lenguas, lo que sugiere que ciertas emociones como nerviosismo, enojo, desesperación, entusiasmo, sinceridad o autoridad pueden expresarse de forma comparable en diferentes idiomas.

## **Objetivos**

El presente trabajo está motivado por los siguientes objetivos:

General:

- Explorar el uso de rasgos paralingüísticos en discursos académicos orales de hablantes de español de variedad rioplatense.

Específicos:

- Identificar instancias de rasgos paralingüísticos en fragmentos de seis discursos académicos orales.
- Describir los efectos comunicativos de estos rasgos y su contribución a la función actitudinal de la entonación.

## Metodología

El corpus utilizado en este estudio proviene de un proyecto de mayor alcance y está compuesto por extractos de 20 minutos de duración de ocho presentaciones orales en eventos científico-académicos. Todos los disertantes son hablantes de la variedad rioplatense del español. Debido a las limitaciones de tiempo y el alcance del presente estudio, se seleccionaron seis de los ocho disertantes y se llevó a cabo un análisis fonológico de cinco minutos de cada uno de ellos.

Este estudio adopta una metodología de enfoque mixto, combinando análisis cuantitativo y cualitativo. En primer lugar, se realizó un análisis auditivo-perceptual para identificar y contabilizar las instancias de rasgos paralingüísticos presentes en los extractos de los discursos. Para garantizar mayor precisión en el análisis, se utilizaron herramientas de análisis y síntesis del habla, específicamente el software *PRAAT*. A través de este programa, se midieron variables como la duración de pausas retóricas, desviaciones respecto a la norma en términos de intensidad (volumen en decibeles, dB), extensión de sílabas y velocidad de habla.

Para la transcripción, se empleó un sistema de anotación basado en el trabajo de Zanfagnini (2022), adaptado a las necesidades de este estudio. Finalmente, se analizó la función actitudinal de los rasgos paralingüísticos identificados en el corpus y se examinaron patrones en sus efectos comunicativos.

## Análisis y resultados

En los extractos analizados de cada disertación, se identificaron un total de 163 instancias de rasgos paralingüísticos, es decir, desviaciones con respecto a la forma habitual de habla de los disertantes. En promedio, cada disertante produjo 27 instancias de rasgos paralingüísticos en los fragmen-

tos estudiados. El rasgo paralingüístico más frecuente fue la pausa retórica (aquellas pausas o silencios que no coinciden con límites gramaticales). Este recurso se empleó 136 veces a lo largo de los 30 minutos analizados, representando el 83,4% del total de rasgos paralingüísticos registrados. En menor medida, se contabilizaron 13 instancias de extensión de la duración silábica, lo que equivale a un 7,9% del total de rasgos identificados. No se observaron casos de restricción en la duración silábica. Asimismo, se detectaron 10 instancias de desviaciones en la intensidad del volumen con respecto a la norma de los hablantes, lo que representa el 6,1% del total de rasgos paralingüísticos. Estas variaciones se presentaron en dos direcciones: aumento y reducción de intensidad. En relación con la velocidad de habla, se registraron seis desviaciones con respecto a la norma, lo que equivale a un 3,7% del total de rasgos analizados. En todos los casos, estas desviaciones correspondieron a un aumento en la velocidad del habla; no se documentaron instancias de reducción de la velocidad en las muestras analizadas. Finalmente, se identificaron otros rasgos paralingüísticos menos frecuentes, como la postura labial sonriente y la extensión del rango tonal. Entre ambos, se contabilizaron cuatro instancias, lo que representa el 2,4% del total de los rasgos registrados.

Tabla 1. *Frecuencia de los rasgos paralingüísticos hallados en el corpus*

	Pausa retórica	Volumen	Extensión silábica	Velocidad de habla	Otros	Total de ocurren- cias
Disertante 1	32	0	0	0	0	32
Disertante 2	32	3	4	2	2	43
Disertante 3	21	0	0	1	0	22
Disertante 4	33	2	2	2	0	39
Disertante 5	4	3	5	1	0	9
Disertante 6	14	2	2	0	2	18
Frecuencia relativa	83,4	6,1	7,9	3,7	2,4	100%
Media	26,5	2	2	1	0	27

Si bien entre los disertantes se observan patrones relativamente consistentes, ciertas particularidades resultan llamativas. Por ejemplo, el diser-

tante 5 se aleja significativamente de la media en cuanto a la producción de rasgos paralingüísticos, registrando únicamente nueve desviaciones con respecto a su norma de habla. Este fenómeno probablemente se deba a la baja frecuencia de pausas retóricas en su producción. Otro caso que merece atención es el del disertante 1, quien, a pesar de presentar una cantidad de pausas retóricas cercana a la media, no registró ningún otro rasgo paralingüístico. Es decir, no se detectaron desviaciones en su volumen, extensión silábica, velocidad de habla ni en otros rasgos como la postura labial sonriente o la extensión del rango tonal.

A continuación, se presenta un análisis más detallado de cada categoría de rasgos paralingüísticos identificados en el corpus, junto con una descripción de los efectos comunicativos que tienden a generar.

### ***Pausa retórica***

Como se observa en el ejemplo (a), las pausas retóricas están señaladas con el símbolo +, seguido de su duración en segundos.

(a) // SAben lo que es Eso // +1,28 // usTEdes se imaGInan //  
+0,71 // UN traBAjo PRÁCtico // +0,66 // SIN // +0,51  
// GOOgle //

Si bien las pausas retóricas, según Brown (1990), son aquellas que no coinciden con límites gramaticales, en este análisis se consideraron ciertos casos excepcionales. Por ejemplo, la pausa de //+1,28// en el ejemplo (a), aunque coincide con un límite gramatical, supera significativamente la duración de un silencio típico al final de una oración o pregunta. En este caso particular, la disertante solía producir pausas de aproximadamente //+0,90// en límites gramaticales. Dado que esta pausa excede considerablemente ese valor, se la consideró una desviación de la norma del hablante y, por lo tanto, un rasgo paralingüístico.

En cuanto a su efecto comunicativo, en la mayoría de los casos, estas pausas retóricas cumplen la función de resaltar la información que sigue inmediatamente después, enfatizando el contenido verbal del mensaje. Las emociones más frecuentemente asociadas con este rasgo en los discursos analizados son la empatía y la conexión con la audiencia. En el ejemplo



(a), puede observarse cómo el uso de pausas retóricas contribuye a realzar el contenido verbal del mensaje.

## ***Volumen***

El uso de != != indica intensidad alta de volumen, como se ilustra en el ejemplo (b), mientras que el uso de = = señala intensidad baja de volumen, tal como se observa en el ejemplo (c).

(b) // que la Única tranquiliDAD que me HIce // +0,40 //  
queDAte tranQUila // la VES vos SOla // pero esTÁ en  
!=FACE!=!=book // + // la esTÁ VIENDo MARK ZUC-  
Kerberg // esa FOto /// // +1,95 // QUÉ voy a // no la  
PUEdo bo!=RRAR!=! //

(c) están aquellos que empeZAron con todas las ÍNfulas y lue-  
go tuvieron un proBLEma y se caYEron y diJImos que  
=PEna= // +0,39 // veNÍa tan =BIEN= //

En el ejemplo (b), la disertante presenta una intensidad media de 77 dB, con picos de 84 dB en las palabras «facebook» y «borrar». Por otra parte, en el ejemplo (c), el hablante tiene una intensidad media de 70 dB, con descensos hasta 64 dB en las palabras «pena» y «bien». Dado que estas variaciones se alejan de la norma de volumen de los hablantes, se consideraron rasgos paralingüísticos.

En cuanto a sus efectos comunicativos, la intensidad alta de volumen en estos seis hablantes estuvo frecuentemente relacionada con la expresión de emociones como el enojo, la frustración o el orgullo. En el ejemplo (b), el aumento de volumen refuerza estas emociones y, además, apela a la audiencia a través del humor. Por otro lado, el uso de intensidad baja de volumen se empleó, en la mayoría de los casos, para transmitir pena o desilusión, tal como se aprecia en el ejemplo (c). Nuevamente, el uso de estos rasgos paralingüísticos parece acompañar y reforzar el contenido verbal del mensaje.

## *Duración silábica*

En el ejemplo (d) a continuación, se observa la anotación < > para señalar la extensión de la duración silábica.

(d) // el GpS cuando yo doblo a la izQUIERda // y me haBÍA  
dicho a la deREcha // NO es que se a<PA>ga // NO es que  
me in<SUL>ta // NO es que me dice perDEte <SO>lo //  
NO es que me dice aSÍ <NO> // me dice BUEno // RE-  
calcu<LAN>do //

El disertante del ejemplo (d) presenta una duración silábica media de 0.16 segundos durante su discurso. Sin embargo, algunas sílabas, señaladas en el ejemplo, como «apaga», «insulta», «solo», «no» y «recalculando», tienen duraciones de 0,36, 0,43, 0,39, 0,52, y 0,36 segundos, respectivamente. Estas variaciones se consideran desviaciones significativas de la norma del hablante, y por lo tanto, constituyen rasgos paralingüísticos.

Este rasgo fue más utilizado por disertantes con el efecto comunicativo de referirse a información compartida con la audiencia, como se observa en el ejemplo (d). En algunos casos, también se empleó para expresar grandeza o amplitud, reforzando el contenido verbal del mensaje. En general, el uso de la extensión de la duración silábica tiende a acompañar y enfatizar el mensaje verbal comunicado.

## *Velocidad de habla*

Como se observa en el ejemplo (e), la anotación [ ] señala un uso de velocidad de habla rápida. La mayoría de los hablantes en sus presentaciones mantienen una velocidad de habla moderada a lenta, por lo que no se encontraron instancias de velocidad de habla lenta como un rasgo paralingüístico.

(e) ESto quiere deCIR // QUE // no ES poSIBLE abasteCER-  
nos excluSIVamente de enerGÍas renoVABles // [que de  
DÍa // o cuando hay VIENTo o hay Olas está todo BIEN  
// pero que el RESto del TIEMpo es neceSARIO quemar  
peTRÓleo] //

Al procesar los ejemplos con el software *PRAAT*, se consideró la cantidad de palabras por minuto (ppm) emitidas por los disertantes. Para la disertante del ejemplo (e), se analizó una muestra de 320,4 segundos (5:34 min), en los cuales produjo 683 palabras, con una media de 127,9 ppm. En la sección indicada en el ejemplo (e), la disertante produce 23 palabras en un período de 6,23 segundos, a una velocidad de 221,5 ppm. Esta es una clara desviación de la norma de la hablante, y por tanto se consideró un rasgo paralingüístico.

El efecto comunicativo de este rasgo, en general, fue el de expresar información compartida con la audiencia, como se puede observar en el ejemplo (e). Al producir una velocidad de habla más rápida, la disertante no enuncia con detenimiento información que puede parecer obvia o sobreentendida entre el público y ella.

### *Otros rasgos*

Otros rasgos hallados en menor medida fueron la extensión del rango tonal y la postura labial sonriente.

Hubo un solo caso observado de extensión del rango tonal, el cual se ilustra en el ejemplo (f). Para el presente proyecto, el uso de este rasgo paralingüístico se señala con los símbolos { }.

(f) // y me DIce // <cita> { HOla / ADRIAna // HAcE CUA-  
tro Años } </cita> //

La extensión del rango tonal observada en este ejemplo parece tener el efecto de señalar que la producción vocal no refleja la identidad habitual del hablante, sino que está mediada por un acto de simulación o citación. En este caso, sirve para lograr una diferenciación entre la voz propia y la ajena.

En el caso de la postura labial sonriente, la forma de identificación fue meramente auditivo-perceptual, ya que no existen herramientas de medición acústica que puedan registrar este rasgo. Este rasgo consiste en un cambio en la calidad de la voz que puede ser claramente escuchado, aunque es mucho más evidente cuando se trata de un encuentro cara a cara. Para el presente trabajo, este rasgo será señalado mediante los símbolos ~ ~.

(g) // y ESta teoría de EINstein // es Una de las teoRÍas // 0,59  
 // MÁS LINdas que HAY // las teoRÍas de parTÍculas ~  
 tamBIÉN son muy LINdas // pero a MÍ por suPUESto //  
ESta es // la que MÁS me GUSta ~ //

El efecto comunicativo expresado al usar este rasgo paralingüístico es el de expresar empatía, conexión con la audiencia, y demuestra nostalgia, pasión o disfrute. Como se observa en el ejemplo (g), el uso de este rasgo paralingüístico acompaña el contenido verbal del mensaje, especialmente por la presencia de palabras clave como «lindas» y la expresión «me gusta».

## Discusión

El rasgo paralingüístico más utilizado por los disertantes fueron las pausas retóricas, seguido por el uso estratégico de volumen, extensión de duración de sílabas, y velocidad de habla. También se hallaron otros rasgos que no constituyen una muestra significativa, pero que vale la pena notar, como la extensión del rango tonal y la postura labial sonriente.

A nivel general, los diferentes hablantes demuestran haber utilizado una frecuencia de rasgos paralingüísticos más o menos estable, con algunas excepciones. Los rasgos hallados en estas muestras parecen contribuir a la función actitudinal de la entonación. La mayoría de ellos expresan empatía, conexión, información compartida con la audiencia. La mayoría de los rasgos paralingüísticos analizados en las muestras tienden a acompañar o reforzar el contenido verbal del mensaje.

Los hallazgos parecen seguir líneas similares a las de Zanfagnini (2022), lo que sugiere que, de acuerdo con Brown (1990), los rasgos paralingüísticos en discursos en inglés y en español se utilizan de manera similar y para expresar emociones y actitudes similares. Esto puede tener implicancias pedagógicas para la enseñanza de la expresión de emociones a través de rasgos paralingüísticos en inglés en la Facultad de Lenguas (UNC). Compartir los hallazgos de este estudio con alumnos que se están entrenando en el uso de rasgos paralingüísticos en inglés puede resultar altamente útil, ya que los alumnos podrían asimilar estos conceptos con ejemplos producidos en su lengua materna. Además, los alumnos de Fonética y Fonología II no tienen el género de discurso académico o científico dentro de su material de cátedra. Exponerlos a este género puede ser de utilidad para

hacerlos reflexionar sobre las diferencias que pueden existir en la producción de rasgos paralingüísticos en diferentes géneros, de acuerdo con las emociones que se representen.

Este estudio ha permitido profundizar en la comprensión del papel crucial de los rasgos paralingüísticos en la comunicación oral académica. A través del análisis de pausas retóricas, variaciones de volumen, velocidad y duración silábica, se ha evidenciado cómo estos rasgos enriquecen el mensaje verbal y facilitan la conexión emocional entre el hablante y su audiencia. En el contexto pedagógico, los hallazgos ofrecen herramientas útiles para la enseñanza de la prosodia en inglés, proporcionando un puente entre los estudiantes y la correcta interpretación y producción de estos elementos en contextos académicos y profesionales.

Es importante señalar que el alcance de este estudio es limitado, ya que se centró únicamente en una muestra específica de disertaciones orales dentro de un contexto académico determinado. Si bien los resultados obtenidos ofrecen valiosos hallazgos sobre los rasgos paralingüísticos en discursos académicos, aún queda mucho por explorar en términos de la diversidad de contextos, géneros y audiencias. Esto abre un amplio campo para futuras investigaciones que puedan ampliar y profundizar el análisis de estos rasgos paralingüísticos en otros tipos de discursos orales.

## **Pasos a seguir**

- Ampliar el análisis del corpus para estudiar la variabilidad de los rasgos paralingüísticos en función de factores como la identidad del hablante, la intención comunicativa y el género discursivo. Además, se propone profundizar en la relación entre emociones y rasgos paralingüísticos, explorando cómo distintas emociones (como frustración, humor, sorpresa o orgullo) se manifiestan en discursos académicos y cómo estas influyen la percepción de la audiencia. También se puede incorporar una muestra más diversa de disertantes, incluyendo hablantes no nativos o disertantes de diferentes ámbitos (como conferencias de tecnología o arte) para investigar posibles diferencias en la producción de rasgos paralingüísticos según el campo o la naturaleza del discurso.
- Estudiar las interacciones entre rasgos paralingüísticos y los recursos multimodales: Investigar cómo los rasgos paralingüísticos interac-

túan con otros recursos del discurso, como gestos, expresiones faciales y elementos visuales en presentaciones académicas, y cómo esto puede influir en el efecto final del discurso.

- Aplicación pedagógica en universidades locales: Integrar estos resultados en actividades pedagógicas que involucren la producción de discurso académico en inglés, comparando los rasgos paralingüísticos en español e inglés. Los estudiantes podrían realizar análisis contrastivos, lo cual puede aumentar su conciencia intercultural y prosódica.

### ***Referencias bibliográficas***

- Bombelli, G., Soler, L. R. y Waasaf, M. S. (2013). «The language of Evaluation: paralinguistic features as a phonological domain for appraisal» en *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, vol. 29, pp. 267-280.
- Briz Gómez, A. (1998). *El español coloquial en la conversación: Esbozo de pragmagramática*. Ariel.
- Brown, G. (1990). *Listening to spoken English* (2ª ed.). Longman.
- Faber, P. (2010). «English as an academic lingua franca» en *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, vol. 23, pp. 19-32.
- Ghirardotto, V. (2017). *Advanced EFL university students' academic oral presentations: A phonological perspective* (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11086/6758>
- Hernández, D. M. (2015). «La importancia del factor prosódico en el estudio de los marcadores del discurso: algunos problemas de su análisis acústico-melódico» en *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, vol. 62, pp. 105-124.
- Hidalgo Navarro, A. (1997). *La entonación coloquial: función demarcativa y unidades de habla*. Anejo XXI de Quaderns de Filologia. Universitat de València.

- Nebot, A. C. (2007). «Marcas prosódicas del registro coloquial en la conversación» en *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, vol. 30, pp. 41-56.
- Pickering, L. (2018). *Discourse intonation: A discourse-pragmatic approach to teaching the pronunciation of English*. University of Michigan Press.
- Santasusana, M. V., Tarruell, M. G., Sangrà, J. P., Gómez, C. B., Lidon, J. M. C. y Alavedra, A. C. (2005). *El discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (Vol. 216). Grao.
- Villar, C. y Malbrán, M. D. C. (2010). «Los géneros orales académicos» en *V Coloquio Argentino de la IADA "Cohesión y coherencia en la interacción verbal oral"*, Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.
- Wennerstrom, A. K. (1997). *Discourse intonation and second language acquisition: Three genre-based studies* (Tesis de doctorado). Universidad de Washington, Seattle, Estados Unidos.
- Wichmann, A. (2014). *Intonation in text and discourse: Beginnings, middles and ends*. Routledge.

# **Alfabetización académica en cursos de Inglés con Fines Específicos en la Universidad Nacional de Río Cuarto: avances de un estudio de corpus de libros de texto de Ciencias de la Educación y Medicina Veterinaria**

*Luciana Remondino, Andrea Garofolo, Natalia Baudino y Malena Padula*

## **Introducción**

Los estudiantes universitarios se enfrentan a la lectura de una variedad de textos académicos disciplinares, tanto en español como en inglés, que poseen diferentes niveles de especialización y son escritos siguiendo convenciones discursivas propias de cada disciplina (Adelstein y Kuguel, 2004). Por ello, es fundamental que los estudiantes desarrollen las habilidades lingüísticas necesarias para comprender los distintos tipos de textos académicos y las normas de escritura específicas de la comunidad científica en general, y de su área de estudio en particular. Para facilitar el acceso a estos géneros, en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), específica-



mente en las carreras de Ciencias de la Educación y Medicina Veterinaria, se ofrecen cursos de Inglés con Fines Específicos (IFE) cuyo objetivo principal es enseñar a los estudiantes a desarrollar habilidades de lectura para comprender textos académicos específicos de estas disciplinas. Uno de los géneros más leídos en estas carreras es el libro de texto o manual universitario, dado que su propósito principal es informar y transmitir conceptos, procedimientos y teorías vigentes en una disciplina en el ámbito universitario (Cubo de Severino, 2005; Parodi, 2014). En este contexto, por lo tanto, resulta esencial estudiar las características retóricas y lingüísticas de los libros de texto que se leen en estas áreas disciplinares para, de esta manera, potenciar la enseñanza de la lectura de este género, y propiciar la alfabetización académica en nuestros cursos de IFE.

En este capítulo, describimos los avances de una investigación basada en un estudio de corpus que estamos desarrollando en el marco de los Proyectos PPI (2024-2026) en la UNRC. En primer lugar, analizamos la importancia de la enseñanza del libro de texto en cursos IFE en las carreras de Ciencias de la Educación y Medicina Veterinaria de esta universidad. Luego, exponemos los lineamientos teóricos y metodológicos que sustentan el estudio del libro de texto en diferentes disciplinas, y realizamos un recorrido por estudios previos que han analizado este género. Posteriormente, nos centramos en la descripción de dos corpus que hemos construido con libros de las disciplinas mencionadas, para su análisis en próximas etapas de la investigación, aplicando el modelo de tipologización de textos de especialidad propuesto por Ciapuscio y Kuguel (2002). Al finalizar este capítulo, compartimos algunas reflexiones sobre los aportes de esta investigación a nuestra práctica pedagógica.

### ***¿Cuál es el rol de la alfabetización académica en nuestros cursos de Inglés con Fines Específicos?***

En las carreras de Ciencias de la Educación y Medicina Veterinaria en la UNRC, los cursos de IFE se centran en la enseñanza de la lectura, y tienen como objetivo guiar a los estudiantes en el desarrollo de la comprensión lectora de géneros disciplinares, dado que gran cantidad de información que se origina en las comunidades científicas se publica en este idioma. Por ello, el acceso a dicha información es de vital importancia para el desarrollo de actividades académicas, científicas y profesionales. Asimismo, los cursos de IFE son planificados con el objetivo de enseñar la lectura para promover

la alfabetización académica de los estudiantes universitarios. Según Carlino (2005), la alfabetización académica implica desarrollar un «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» (p. 14). Sin embargo, la cultura académica no es homogénea ya que cada disciplina produce el conocimiento mediante géneros que están relacionados con las metodologías, normas, valores y creencias de cada una y que, por lo tanto, comunican el conocimiento de maneras diferentes respondiendo a esos valores e ideologías, propios de cada área de estudio (Berkenkotter y Huckin, 1995; Carlino, 2013, 2005; Hyland, 1999, 2000). Esta característica demuestra que «los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– no son iguales en todos los ámbitos» (Carlino, 2005, p. 14). En este contexto, como Carlino (2013) argumenta, alfabetizar académicamente implica no solo enseñar a los estudiantes a participar en los géneros que se leen y escriben en una disciplina sino también enseñar las prácticas de estudio apropiadas para aprender en ella. Las disciplinas se caracterizan por su epistemología, su concepción del conocimiento, las temáticas abordadas, las metodologías de recolección y tratamiento de datos, y los objetivos propios de cada una (Becher, 1994; Becher y Trowler, 2001; Gianella, 2002, 2006; Holliday, 1999; Tusting y Barton, 2016). Es a través de los géneros específicos de cada disciplina y de la lectura de estos textos que los estudiantes pueden acceder a los contenidos disciplinares y participar de esa cultura académica específica (Carlino, 2013; Parodi, 2008). Desde esta perspectiva, las asignaturas de IFE que se dictan en Ciencias de la Educación y Medicina Veterinaria se transforman en espacios de apoyo para la enseñanza explícita de la lectura. La integración entre las clases de IFE y el contexto académico de la universidad ayuda a los estudiantes a desarrollar competencias que propicien su alfabetización académica, es decir, que les permitan ser capaces de comprender géneros específicos de sus disciplinas, aprender los contenidos de las materias de sus carreras y apropiarse de los conceptos y metodologías de cada área disciplinar. Entre los géneros de mayor circulación en las carreras de Ciencias de la Educación y Medicina Veterinaria de la UNRC se encuentra el libro de texto o manual universitario. En este contexto, particularmente en nuestros cursos IFE, la lectura de libros representa una competencia necesaria para el estudiante en formación y el futuro profesional de las diferentes disciplinas.

## *¿Qué se ha investigado sobre el libro de texto en diferentes disciplinas?*

Estudios previos realizados en las carreras de Ciencias de la Educación y Medicina Veterinaria de la UNRC han demostrado que los estudiantes leen principalmente libros de texto específicos de estas áreas disciplinares. A partir del análisis de la bibliografía incluida en los programas de estudio de las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y Educación Especial, y de entrevistas realizadas a los docentes de estas disciplinas<sup>1</sup>, se identificaron y seleccionaron los libros de texto que los estudiantes necesitan leer a lo largo de su formación de grado. En relación con Medicina Veterinaria, también se identificó al libro de texto como el género que los estudiantes leen con mayor frecuencia en su trayecto académico, mediante un relevamiento de las referencias bibliográficas incluidas en los programas de estudio de la carrera, y de consultas a un informante especialista en el área.

Los datos obtenidos a partir de ambos relevamientos y consultas con especialistas de las disciplinas coinciden con resultados de investigaciones que muestran que el libro de texto es «la clase textual más leída» en la universidad ya que su objetivo es «iniciar a los estudiantes en una disciplina» y representa una de las fuentes principales para la adquisición de los conceptos y metodología de una ciencia (Cubo de Severino, 2005, p. 325). Este género se utiliza generalmente como medio para acceder al conocimiento especializado y su propósito es «facilitar la construcción de una representación mental de ese conocimiento específico» (Parodi, 2008, p. 170). En esta misma línea, Hyland (1999) sostiene que el libro de texto cumple un rol esencial en la comprensión de una asignatura «ya que proporciona un mapa epistemológico coherentemente ordenado del área disciplinar y, a través de sus prácticas textuales, puede ayudar a transmitir las normas, valores y supuestos ideológicos de una determinada cultura académica» (p. 3). Generalmente, los libros de texto se consideran representaciones concretas del conocimiento de las disciplinas.

Este género se distingue por su gradualidad en la presentación de los contenidos. Cubo de Severino (2007) afirma que cada nueva teoría, concepto o principio se introduce progresivamente, utilizando tanto lenguaje común como lenguaje especializado cuando la disciplina lo requiere. En

---

1 PIIMEG 2015-2016: Relevamiento, selección y jerarquización de géneros textuales para la enseñanza del inglés con fines académicos, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

los primeros capítulos predomina un lenguaje accesible, mientras que el lenguaje formal y simbólico se incorpora gradualmente a medida que el discurso avanza. Esta gradualidad está asociada a la relación asimétrica entre el autor y el lector, dado que el autor es un experto que se dirige a un lector lego o semilego (Parodi, 2014).

El libro de texto desempeña un papel clave en el desarrollo de estrategias de lectura y escritura académico-científica. Cubo de Severino (2007) sugiere que, a través de su lectura, los estudiantes no solo adquieren conocimientos sobre la materia, sino que también se familiarizan con el lenguaje especializado y la retórica de la disciplina.

Asimismo, este género muestra una considerable heterogeneidad genérica, tanto en lo que respecta a su organización retórica (Berkenkotter y Huckin, 1993) como en sus propósitos comunicativos (Swales 1990). Suele haber, además, diferencias disciplinarias en la forma, la presentación y el rol de los libros de texto. En esta heterogeneidad se puede observar un continuo en el que se encuentran representantes de textos más especializados y textos menos especializados. Los textos especializados se definen, según Ciapusio y Kuguel (2002) como «productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos, que se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad, y que responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas» (p. 41). Según estas autoras, los textos especializados se materializan en clases textuales específicas del discurso de especialidad, tales como el artículo de investigación, la ponencia, el artículo de divulgación científica, los comunicados científicos a la prensa, entre otros. El grado de especialidad de los textos se determina no sólo a partir de aspectos contextuales y temáticos, sino también por sus rasgos lingüísticos.

Diversos estudios han investigado el libro de texto en relación con diferentes aspectos. Por ejemplo, algunos autores han abordado aspectos léxico-gramaticales presentes en libros de textos, tales como los marcadores de voz del autor en libros de Historia (Bondi, 2012), el uso de verbos, estructuras adverbiales, conectores y pronombres interpersonales en la construcción del argumento en capítulos introductorios de libros de Lingüística (Freddi, 2005), el uso del metadiscurso en la retórica del autor en libros de Microbiología, Marketing y Lingüística Aplicada (Hyland, 1999), el rol de las características lingüísticas específicas (Love, 1991), la metáfora gramatical en libros de Geología (Love, 1993), y las construcciones de múltiples palabras en libros de Negocios e Ingeniería (Wood y Appel, 2014). Algunas investigaciones se han centrado en el análisis de la organización

retórica del libro de texto en Ciencias Básicas e Ingeniería, Ciencias Sociales y Humanidades (Parodi, 2014). Otros estudios han analizado el grado de especialización de diferentes géneros, entre ellos el libro de texto, en las áreas de Diseño Industrial (Moyetta, 2021), Ciencias Ambientales e Ingeniería (Lapegna, 2020), y Ciencias Económicas (Delfederico y Weht, 2017), utilizando como instrumento de análisis el modelo para la tipologización de los textos de especialidad propuesto por Ciapuscio y Kuguel (2002). Si bien el libro de texto ha sido estudiado en diferentes contextos disciplinares en la universidad, hasta lo que conocemos, no hemos identificado investigaciones que hayan analizado este género en las áreas de Ciencias de la Educación y Medicina Veterinaria, aplicando el modelo antes mencionado.

### ***¿Qué marcos teóricos sustentan nuestro trabajo?***

Con el propósito de describir el género libro de texto en inglés en las disciplinas Ciencias de la Educación y Medicina Veterinaria, en nuestra investigación nos centramos en el análisis de este género, siguiendo el modelo para la tipologización de los textos de especialidad (Ciapuscio y Kuguel, 2002). Para realizar este estudio, integramos los siguientes marcos teóricos y metodológicos: la teoría de análisis del género, la lingüística de corpus y el modelo de tipologización de los textos de especialidad. En primer lugar, la teoría de análisis del género provee la justificación teórica para la selección y estudio del género que analizamos en este trabajo. En segundo lugar, la lingüística de corpus proporciona los criterios para el diseño y la construcción de los corpus en este estudio. Por último, el modelo de tipologización de los textos de especialidad ofrece el marco teórico-metodológico para la caracterización del libro de texto según su grado de especialidad.

### **Teoría de análisis del género**

Diferentes escuelas de investigación que han estudiado el concepto de género coinciden en que la relación entre lenguaje, roles del escritor y lector, y contexto social es una característica central del género (Johns, 2002). Tres corrientes principales han sido identificadas para el análisis del concepto de género: la Nueva Retórica (NR), la Lingüística Sistémica Funcional australiana (LSF), y la Escuela de Inglés con Fines Específicos (IFE) (Hyon, 1996; Johns, 2002).

La escuela de la NR define a los géneros en relación con los propósitos que los textos cumplen en un contexto particular. Esta escuela considera los géneros como formas de acción social, y se centra en el propósito social de los mismos y en las acciones que se realizan mediante estos géneros. Esta corriente adopta principalmente un enfoque no lingüístico (Flowerdew, 2002), ya que su análisis se focaliza más en la descripción del contexto situacional donde el género es usualmente utilizado, que en la descripción de su estructura retórica y léxico-gramatical (Johns, 2002). Por el contrario, las escuelas de IFE y LSF están orientadas hacia un enfoque lingüístico (Flowerdew, 2002), ya que su análisis se concentra principalmente en las características retóricas y léxico-gramaticales, y los propósitos comunicativos del género, aplicando teorías del discurso y de la gramática funcional (Johns, 2002). En LSF, el género es visto como un proceso del lenguaje que se caracteriza por ser social, secuencial e interactivo y que está orientado hacia un objetivo particular (Martin, 1992, en Hyland, 2004). Esta corriente enfatiza la importancia no sólo del propósito social del género sino también de la descripción de su estructura retórica, la cual permite lograr ese propósito. A través del análisis lingüístico de la estructura retórica y léxico-gramatical del género, los especialistas de LSF ofrecen un marco que contribuye a explicar el uso del género en todos los niveles educativos, principalmente primario y secundario.

De las tres escuelas mencionadas, la Escuela de Inglés con Fines Específicos es el enfoque adoptado en nuestro estudio, ya que es la corriente que mayor interés ha demostrado en estudiar el género como una herramienta para describir y enseñar la lengua que los hablantes, particularmente, los no nativos, necesitan en contextos académicos y profesionales (Hyon, 1996). Los especialistas de esta corriente se ocupan de las necesidades comunicativas y las prácticas específicas de grupos profesionales y académicos particulares, produciendo «descripciones significativas que pueden ser aplicadas y adaptadas para ayudar a los hablantes de inglés no nativos a escribir» y comprender los géneros requeridos en sus disciplinas específicas (Flowerdew, 2002, p. 93). La escuela de IFE describe los géneros como eventos comunicativos que se caracterizan por compartir propósitos que constituyen la base de cada género y determinan su estructura discursiva, contenido y estilo (Swales, 1990).

## Lingüística de Corpus

La Lingüística de Corpus (LC) es un enfoque metodológico y teórico que provee herramientas y métodos para estudiar el lenguaje en uso, y nuevas técnicas para el almacenamiento, recolección y análisis de datos lingüísticos en textos auténticos, conocidos como corpus (Biber, 1988, 2008; Biber, et al., 1998; Egbert et al., 2022; Granger, 2002; Kennedy, 1998; Scott, 2012; Sinclair, 1991, 2004, 2005).

Sinclair (1991), uno de los principales exponentes de la lingüística de corpus, define un corpus como «una colección de textos que ocurren naturalmente, seleccionados para caracterizar un estado o variedad de una lengua» (p. 171). Los corpus se compilan con diferentes propósitos, lo cual influye en su diseño, tamaño y naturaleza (Kennedy, 1998). Según su propósito, un corpus puede ser clasificado como corpus general, corpus especializado, corpus comparable, corpus paralelo, corpus pedagógico, corpus de monitoreo, corpus sincrónico, entre otros (Hunston, 2002; Kennedy, 1998; Meyer, 2004).

De particular importancia para nuestro estudio es el concepto de corpus especializado, pequeño y sincrónico. Un corpus especializado se define como una colección de textos representativos de un determinado género y disciplina, el cual se utiliza para investigar una variedad particular del lenguaje (Hunston, 2002; Kennedy, 1998; Meyer, 2004). Este tipo de corpus se construye con el fin de investigar aspectos particulares de géneros de campos específicos (Hunston, 2002; Sinclair, 1991). Un corpus pequeño y sincrónico usualmente no contiene más de un millón de palabras, puede analizarse manualmente y es usado para representar una lengua o un género en un tiempo determinado.

### *Criterios para el diseño de un corpus*

Un corpus debe ser cuidadosamente diseñado y construido para adquirir las propiedades y el estatus de un corpus (Biber, et al., 1998; Sinclair, 2005). El parámetro más importante a considerar para su construcción es la representatividad, ya que es clave para determinar la calidad de su estructura interna (Barnbrook, 1996; Biber, 2008; Hunston, 2002; Sinclair, 1991, 2005). Como un corpus se construye para ser representativo de un 'todo' o de algún género o registro específico, debe tener características similares al lenguaje que representa (Barnbrook, 1996). La representatividad

es «el grado en que una muestra incluye todo el rango de variabilidad de una población» (Biber, 2008, p. 63). Para garantizar el máximo nivel de representatividad de la lengua estudiada, el diseño sistemático y la construcción de un corpus, y la calidad y validez de los resultados, diversos autores proponen los siguientes criterios fundamentales para la selección y construcción de un corpus: a) balance, b) tamaño, c) modalidad del texto (escrito u oral), d) género, e) período, f) dominio, g) lengua o variedades de la lengua, h) fuente de publicación, y i) disponibilidad electrónica de los textos (Barnbrook, 1996; Biber et al., 1998; Hunston, 2002; Kennedy, 1998; Meyer, 2004; Sinclair, 1991, 2005).

## **Modelo para la tipologización de los textos de especialidad**

El modelo de tipologización de los textos de especialidad propuesto por Ciapuscio y Kuguel (2002) ofrece un fundamento teórico y empírico para determinar los grados de especialidad de los textos. Este modelo presenta una tipología que contempla sistemas de varios niveles o dimensiones que representan los diferentes aspectos de los textos. Según Ciapuscio y Kuguel (2002), el texto, como objeto de análisis, se puede describir como un sistema de múltiples niveles, es decir, un sistema ‘dinámico’ en el que elementos léxico-gramaticales de la microestructura del texto se interrelacionan con los «factores funcional-comunicativos y temáticos de tipo textual superior» (p. 39). Este modelo distingue cuatro niveles en los textos:

- el nivel funcional corresponde a la función de un texto, determinada por su propósito en la comunicación entre interlocutores;
- el nivel situacional se relaciona con la situación comunicativa e implica cuatro dimensiones específicas: el contexto social de las actividades comunicativas, el tipo de comunicación, la situación ambiental, y el número y rol social de los participantes de la comunicación;
- el nivel del contenido semántico corresponde al tema del texto y el nivel del contenido del texto, es decir, qué información se ha seleccionado, cómo se distribuye y cómo se organiza;
- y el nivel formal se relaciona con la presencia de elementos paratextuales lingüísticos e icónicos en un texto que contribuyen a configurar las diferentes funciones textuales que caracterizan un género.



El análisis de los textos a partir de esta propuesta nos permitirá integrar los rasgos y aspectos de cada nivel, y así lograr «una caracterización tipológica del texto» (Ciapuscio, 2003, p. 162).

### *¿Cómo construimos nuestros corpus?*

Con el objetivo de caracterizar el libro de texto en inglés en las áreas de Ciencias de la Educación y Medicina Veterinaria, en la primera etapa de nuestra investigación, construimos dos corpus especializados para representar un género específico, el libro de texto, en dos disciplinas específicas, Medicina Veterinaria y Ciencias de la Educación, y una lengua específica, el inglés.

En el proceso de selección de los textos para los corpus consideramos los datos obtenidos del relevamiento realizado a partir del análisis de la bibliografía incluida en los programas, y de entrevistas a docentes de estas carreras. En esta etapa, convocamos a docentes del área de Medicina Veterinaria y de Ciencias de la Educación como informantes especialistas, quienes nos asesoraron en la selección de los libros de texto de las disciplinas que conforman ambos corpus. Este procedimiento fue esencial para este estudio, dado que al no ser nosotras miembros de las comunidades disciplinares que utilizan el género objeto de estudio, los informantes especializados aportaron validez y relevancia al análisis (Bhatia, 1993) y nos ofrecieron su perspectiva de los procesos sociales objeto de estudio (Bloor y Wood, 2006; Payne y Payne, 2004; Taylor et al., 2016).

En la etapa de diseño y construcción de los corpus, seleccionamos un total de treinta ejemplares del género libro de texto de las disciplinas mencionadas. El corpus de Medicina Veterinaria consiste en quince libros relacionados con las áreas de anatomía, fisiología, histología animal, zoología, ecología, entre otras. El corpus de Ciencias de la Educación consta de quince libros relacionados con las temáticas de psicología educativa, pedagogía, desarrollo del niño y del adolescente, psicología social, neurociencia, sociología de la educación, educación especial, comportamiento, entre otras. Los libros seleccionados están escritos por autores de habla inglesa, originalmente publicados en inglés (no traducidos) y disponibles en formato digital. Estos textos fueron publicados entre los años 2018 y 2024.

La lectura de los prefacios de cada uno de los libros nos permitió identificar el propósito comunicativo, el contexto de circulación, y la relación

entre autor y lector. En cuanto al propósito, los textos tienen la finalidad de informar y transmitir conceptos, procedimientos y teorías vigentes de cada disciplina. En relación al contexto de circulación, los ejemplares del corpus se utilizan en el ámbito pedagógico de la universidad. Por último, estos libros han sido escritos por autores expertos y están destinados a lectores legos o semi legos, en este caso, estudiantes universitarios.

Creemos que la delimitación del género, la disciplina y la lengua pueden arrojar luz sobre patrones basados en las características distintivas del género y las disciplinas estudiadas. El análisis de nuestros corpus nos permitirá caracterizar los libros de texto representativos de cada área disciplinar.

## **Reflexiones finales**

En la universidad, el dominio de los géneros textuales y el acceso a libros de texto-específicos en una disciplina son fundamentales para que los estudiantes puedan incorporarse y participar plenamente en la cultura disciplinar en la que se están formando. Por lo tanto, para facilitar la comprensión de estos libros, las docentes de cursos de IFE necesitamos estudiar los textos que enseñamos en nuestras clases.

En este sentido, el diseño de corpus especializados resulta una estrategia clave para profundizar en el conocimiento de estos materiales de lectura. La compilación de corpus representativos de Ciencias de la Educación y Medicina Veterinaria y su posterior análisis a partir del modelo para la tipologización de los textos de especialidad (Ciapuscio y Kuguel, 2002), nos permitirá obtener información contextual clave sobre las disciplinas, las características de los libros de texto y su grado de especialización. Estos datos proporcionarán evidencia sólida que guiará la selección y orientación de los aspectos de la lengua que enseñamos en nuestros cursos de IFE en la UNRC. Los resultados obtenidos informarán nuestras decisiones pedagógicas para el diseño de materiales en el contexto de estos cursos.

## **Referencias**

Adelstein, A., y Kuguel, I. (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Barnbrook, G. (1996). *Language and computers: A practical introduction to the computer analysis of language*. Edimburgo, Reino Unido: Edinburgh University Press.
- Becher, T. (1994). «The significance of disciplinary differences» en *Studies in Higher Education*, 19, 2, pp. 151–161.
- Becher, T., y Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. (2da ed). Buckingham: Open University Press/SRHE. Buckingham, Inglaterra: Open University Press.
- Berkenkotter, C., y Huckin, T. N. (1995). «Rethinking genre from a sociocognitive perspective» en Berkenkotter, C., y Huckin, T. N. (Eds.) *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power* (pp. 1–25). Nueva York, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.
- Berkenkotter, C., y Huckin, T. N. (1993). «You are what you cite: Novelty and intertextuality in a biologist's experimental article» en Blyler, N. R. y Thralls, C. (Eds.). *Professional communication: The social perspective* (pp. 109–127). Newbury Park, California, Estados Unidos: Sage.
- Bhatia, V. (1993). *Analyzing genre: Language use in professional settings*. Londres, Inglaterra: Longman.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Biber, D. (2008). «Representativeness in corpus design» en Fontenelle, T. (Ed.). *Practical lexicography: A reader* (pp. 63–87). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Biber, D., Conrad, S., y Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bloor, M., y Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*. Londres, Inglaterra: SAGE Publications.

- Bondi, M. (2012). «Voice in textbooks: Between exposition and argument» en Hyland, K. y Guinda, C. S. (Eds.). *Stance and voice in written academic genres* (pp. 101–116). Londres, Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- Brett, P. (1994). «A genre analysis of the results section of sociology articles» en *English for Specific Purposes*, 13, 1, pp. 47–59.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). «Alfabetización académica diez años después» en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 57, pp. 355–381.
- Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona, España, Universidad Pompeu Fabra: Instituto Universitario de Lingüística Aplicada, .
- Ciapuscio, G., y Kuguel, I. (2002). «Hacia una tipología del discurso especializado: Aspectos teóricos y aplicados» en García Palacios, J. y Fuentes Morán, M. T. (Eds.). *Texto, terminología y traducción* (pp. 37–73). Salamanca, España: Ediciones Almar.
- Cubo de Severino, L. (2005). «Los manuales universitarios» en Cubo de Severino, L. (Ed.). *Los textos de la ciencia: Principales clases de discurso académico-científico* (pp. 325–336). Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Delfederico, G., y Weht, G. (2017). «Los géneros académicos en inglés prototípicos del área de las ciencias económicas» en Moyetta, D., Raffo, C. y Rezzano, S. (Eds.). *Lenguas con propósitos específicos: Homénaje a Inés Kuguel* (pp. 64–77). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Dudley-Evans, T. (1986). Genre analysis: An investigation of the introduction and discussion sections of MSc dissertations. *Talking About Text*, 14, p.128.
- Egbert, J., Biber, D., y Gray, B. (2022). *Designing and evaluating language corpora: A practical framework for corpus representativeness*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

- Flowerdew, L. (2002). «Corpus-based analyses in EAP» en Flowerdew, J. y Candlin, C. (Eds.). *Academic discourse* (pp. 95–114). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Freddi, M. (2005). «Arguing linguistics: Corpus investigation of one functional variety of academic discourse» en *Journal of English for Academic Purposes*, 4, pp. 5–26.
- Gianella, A. (2002). *Introducción a la epistemología y a la metodología de la ciencia* (5ta ed.). La Plata, Argentina: Editorial de la Universidad de la Plata.
- Gianella, A. (2006). «Las disciplinas científicas y sus relaciones» en *Anales de la Educación Común*, 3, pp. 74–83.
- Granger, S. (2002). «A bird's-eye view of learner corpus research» en Granger, S., Hung, J. y Petch-Tyson, S. (Eds.). *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 3–33). Filadelfia, Estados Unidos: John Benjamins Publishing Company.
- Holliday, A. (1999). «Small cultures» en *Applied Linguistics*, 20, 2, pp. 237–264.
- Holmes, R. (1997). «Genre analysis, and the social sciences: An investigation of the structure of research article discussion sections in three disciplines» en *English for Specific Purposes*, 16, 4, pp. 321–337.
- Hopkins, A., y Dudley-Evans, T. (1988). «A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations» en *English for Specific Purposes*, 7, 2, pp. 113–121.
- Hunston, S. (2002). *Corpora in applied linguistics*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (1999). «Talking to students: Metadiscourse in introductory coursebooks» en *English for Specific Purposes*, 18, pp. 3–26.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Essex, Inglaterra: Pearson Education.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Michigan, Estados Unidos: University of Michigan Press.

- Hyon, S. (1996). «Genre in three traditions: Implications for ESL» en *TESOL Quarterly*, 30, 4, pp. 693-722.
- Johns, A. (2002). «Introduction: Genre in the classroom» en Johns, A. M. (Ed.). *Genres in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 3-13). New Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kanoksilapatham, B. (2005). «Rhetorical structure of biochemistry research articles» en *English for Specific Purposes*, 24, 3, pp. 269-292.
- Kennedy, G. (1998). *An introduction to corpus linguistics*. Londres, Inglaterra: Longman.
- Lapegna, M. (2020). Discurso académico escrito en el nivel universitario: Clasificación y caracterización de los textos especializados en cursos de inglés con fines específicos. *RASAL*, 1, pp. 79-109. Recuperado de <https://doi.org/10.56683/rs201082>
- Li, J., y Ge, G. C. (2009). «Genre analysis: Structural and linguistic evolution of the English-medium medical research article (1985-2004)» en *English for Specific Purposes*, 28, 2, pp. 93-104.
- Love, A. M. (1991). «Process and product in geology: An investigation of some discourse features of two introductory textbooks» en *English for Specific Purposes*, 10, 2, pp. 89-109.
- Love, A. M. (1993). «Lexico-grammatical features of geology textbooks: Process and product revisited» en *English for Specific Purposes*, 12, 3, pp. 197-218.
- Martín Martín, P. (2003). «A genre analysis of English and Spanish research paper abstracts in experimental social sciences» en *English for Specific Purposes*, 22, 1, pp. 35-43. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(01\)00033-3](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(01)00033-3)
- Meyer, C. (2004). *English corpus linguistics: An introduction*. Cambridge, Reino Unido: University Press.
- Moyetta, D. (2021). «Criterios de selección y secuenciación textual en la enseñanza de inglés con fines específicos: Aspectos teóricos y principios metodológicos» en *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 27, 1, pp. 68-184.

- Parodi, G. (2008). «El género manual y su organización retórica en cuatro disciplinas científicas: Entre la abstracción y la concreción» en Parodi, G. (Ed.). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 199–218). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2014). «Genre organization in specialized discourse: Disciplinary variation across university textbooks» en *Discourse Studies*, 16, 1, pp. 65–87.
- Scott, M. (2012). «Looking back or looking forward in corpus linguistics: What can the last 20 years suggest about the next?» en *Ibérica*, 24, pp. 75–86.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (2004). *Trust the text: Language, corpus and discourse*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Sinclair, J. (2005). «Corpus and text: Basic principles» en Wynne, M. (Ed.). *Developing linguistic corpora: A guide to good practice* (pp. 1–16). Oxford, Inglaterra: Oxbow Books.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., y DeVault, M. L. (2016). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. New Jersey, Estados Unidos: Wiley.
- Tusting, K., y Barton, D. (2016). «Writing disciplines: Producing disciplinary knowledge in the context of contemporary higher education» en *Ibérica*, 32, pp. 15–34.
- Wood, D., y Appel, R. (2014). «Multiword constructions in first-year business and engineering university textbooks and EAP textbooks» en *Journal of English for Academic Purposes*, 15, pp. 1–13.

# Los nombres rotuladores en artículos de semi-divulgación: un análisis semántico

*Valentina Roccia<sup>1</sup> y Verónica Muñoz<sup>2</sup>*

## 1. Introducción

Desde sus inicios en América Latina en la década del 70, los cursos de Inglés con Fines Específicos (IFE) se han expandido tanto cuantitativamente como cualitativamente en las universidades (Salager-Meyer et al., 2016). El desarrollo internacional ha sido tan significativo que se ha instaurado, en efecto, como una sólida disciplina académica (Bell, 2021; Bruce, 2021; Bruce y Ding, 2019; Ding, 2019, 2022; Ding y Bruce, 2017; Hyland, 2019; Hyland y Jiang, 2021) y profesión (Bell, 2021; Bond, 2022; Bruce, 2021; Ding y Bruce, 2017; Hyland y Jiang, 2021; Sizer, 2019). En la actualidad, la envergadura de los cursos de IFE se hace visible en los planes de estudio de las carreras de grado y posgrado de las diferentes disciplinas académicas en las ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades y disciplinas tecnológicas. Los cursos de IFE, destinados a estudiantes de

---

1 Universidad Nacional de Río Cuarto. [vroccia@hum.unrc.edu.ar](mailto:vroccia@hum.unrc.edu.ar)

2 Universidad Nacional de Río Cuarto. [vmunoz@hum.unrc.edu.ar](mailto:vmunoz@hum.unrc.edu.ar)



una misma disciplina o de disciplinas afines, están orientados a desarrollar habilidades discursivas tanto académicas como profesionales para comunicarse en ámbitos de estudio y de trabajo en contextos específicos y con propósitos particulares (Carkin, 2005; Dudley-Evans y St John, 1998; Johns y Swales, 2002; Hamp-Lyons, 2011; Hyland, 2000, 2002, 2006; Hyland y Hamp-Lyons, 2002). Una característica distintiva es, por lo tanto, la especificidad en el diseño de estos cursos, dado que se circunscriben en comunidades disciplinares específicas y se delimitan particularmente a la enseñanza y el aprendizaje de determinados géneros y habilidades, con el objetivo de maximizar los espacios y los tiempos curriculares para entrenar a los estudiantes en el uso del lenguaje. A nivel de grado, en las universidades de América Latina los cursos de IFE apuntan generalmente al desarrollo de habilidades de lectura de géneros académicos y científicos específicos, una tradición educativa que se ha sostenido a lo largo del tiempo. Argentina es y ha sido, sin duda, un escenario prototípico de las prácticas que tradicionalmente han girado en torno a la implementación de los cursos de IFE en América Latina.

Asimismo, nos interesa subrayar un rasgo distintivo de IFE en Argentina que le ha dado un giro a estos cursos, especialmente en los últimos años. Nos referimos puntualmente al vínculo estrecho entre las culturas disciplinares y la alfabetización académica. Se ha defendido en la literatura, con sólidos argumentos y evidencia, que cada comunidad disciplinar percibe la realidad que estudia de manera diferente y que pone en marcha diferentes prácticas sociales, géneros, convenciones comunicativas y maneras de razonar y procesar la información (Becher, 1981, 1989, 1994; Becher y Trowler, 2001; Bhatia, 2004, 2017; Berkenkotter y Huckin, 1995; Hyland, 2000; Hyland y Hamp-Lyons, 2002; Kuhn, 1971; Trowler, 2014; Trowler et al., 2012; Tusting y Barton, 2016). En esta dinámica disciplinar teñida de sus propias idiosincrasias adquiere especial relevancia lo que Carlino (2002, 2005, 2013) ha teorizado y promovido en nuestro país como la alfabetización académica, vinculada al desarrollo de las estrategias y convenciones comunicativas que se necesitan para participar en las comunidades discursivas de las disciplinas académicas y, de este modo, involucrase en las diferentes actividades de lectura y escritura de géneros que los estudiantes universitarios necesitan dominar para convertirse en miembros de sus culturas disciplinares. Considerando este vínculo tan estrecho entre las culturas disciplinares y la alfabetización académica, y teniendo en cuenta que los cursos de Inglés con Fines Específicos tienen por objeto de enseñanza, precisamente, el discurso, estos espacios curriculares se convier-

ten en valiosas iniciativas en las universidades argentinas para promover el desarrollo de la alfabetización académica no sólo en inglés sino también en español. En efecto, los cursos de IFE son, muy a menudo, los únicos espacios educativos donde los estudiantes reciben entrenamiento explícito sobre el uso del discurso y estrategias de lectura y escritura como habilidades académicas.

Dada la importancia de los cursos de Inglés con Fines Específicos en la universidad, resulta necesario embarcarse en la búsqueda constante de estrategias y recursos que permitan sistematizar y potenciar el diseño de estos cursos. Una forma sumamente productiva es, sin duda, el acopio de evidencia lingüística que dé cuenta de los rasgos prototípicos que distinguen a los géneros científicos y académicos objeto de enseñanza en cada curso. Es precisamente en esta dirección que orientamos el presente trabajo. Nos ocupamos puntualmente de los cursos de IFE en el campo de las ciencias naturales en dos universidades argentinas: Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

Motivan nuestro trabajo dos cursos de Inglés con Fines Específicos en el área de química, donde nos desempeñamos como profesionales de IFE. Ambos cursos constituyen materias obligatorias en los planes de estudio de distintas carreras de grado: Licenciatura en Química, Profesorado en Química, y Analista Químico (UNRC) y Licenciatura en Química, Profesorado Universitario en Química, y Licenciatura en Bioquímica (UNSL). Estos espacios curriculares están diseñados para preparar a los estudiantes de grado para leer géneros científicos y académicos que son funcionales en la cultura disciplinar de química. El objetivo principal es familiarizar a los estudiantes con los rasgos genéricos prototípicos de los distintos textos que necesitan leer, como miembros nóveles, para poder participar de manera pragmáticamente exitosa en la comunidad disciplinar a la que aspiran pertenecer, en primera instancia como estudiantes universitarios, y en segunda instancia como profesionales.

Desde esta perspectiva, uno de los géneros objeto de enseñanza es el artículo de semi-divulgación, un género muy productivo en diferentes comunidades científicas y profesionales, como lo es la química. Se trata de textos que han sido identificados a medio camino entre las noticias periodísticas de divulgación científica (publicadas usualmente en la prensa escrita) y los artículos de investigación (publicados en revistas altamente especializadas). Lo interesante, entonces, de los artículos de semi-divulgación, tanto para fines sociales como para fines pedagógicos, es que cons-

tituyen un punto intermedio entre las noticias sobre ciencia que circulan en el ámbito público y están dirigidas a lectores legos sin conocimiento disciplinar específico, y los artículos de investigación que circulan en las comunidades científicas y están dirigidos a lectores expertos con mucha experticia disciplinar (Ciapuscio, 2003; Ciapuscio y Kuguel, 2002; Gallardo, 1998). El objetivo principal de los artículos de semi-divulgación es informar sobre los nuevos conocimientos científicos y tecnológicos, sus impactos y aplicaciones, a lectores semi-legos, quienes poseen un grado intermedio de conocimiento entre los lectores legos de las noticias periodísticas sobre ciencia y los lectores expertos de artículos de investigación (Ciapuscio y Kuguel, 2002; Gallardo, 1998; Muñoz, 2012, 2015), como los son, por ejemplo, los estudiantes de grado que asisten a los cursos de IFE referenciados en el presente estudio. Es importante señalar que los artículos de semi-divulgación se publican generalmente en revistas sobre ciencia con cierto grado de especialización como por ejemplo *New Scientist* (Inglaterra), *American Scientist* y *Popular Science* (Estados Unidos), *Investigación y Ciencia* y *Muy Interesante* (España), *Ciencia e Investigación* y *Ciencia Hoy* (Argentina). También se publican en determinadas secciones de revistas científicas altamente especializadas, como en la sección *News & Views* de *Nature* (Inglaterra). Dadas las características que distinguen a los artículos de semi-divulgación de otros géneros de la ciencia, estos artículos comparten rasgos lingüísticos de las noticias sobre ciencia escritas por periodistas y dirigidas al gran público, y los artículos de investigación, altamente especializados para la comunicación entre científicos especialistas (Calsamiglia, 1997; Ciapuscio, 2003; Myers, 2003).

Nos interesa señalar la motivación pedagógica que dio origen a nuestro estudio y que nos impulsó a buscar respuestas académicas desde un enfoque investigativo a partir del cual se pudiera recoger evidencia para luego ser sistematizada en el diseño de materiales educativos. Desde este posicionamiento, nuestra investigación aborda un desafío recurrente en los cursos antes mencionados: la identificación e interpretación de las relaciones cohesivas que los estudiantes deben necesariamente realizar en el proceso de lectura. Esta dificultad ha sido señalada, en efecto, en la literatura especializada por autores como Grabe y Stoller (2011), quienes argumentan que la lectura supone el desafío de interpretar los vínculos semánticos establecidos entre los distintos elementos textuales a partir de la cohesión. Esta habilidad lectora es aún más compleja cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de interpretar marcas cohesivas que condensan información de segmentos textuales extensos. Es decir, nos interesa explorar el fenómeno

cohesivo que se manifiesta en los textos a partir de la encapsulación textual (Álvarez de Mon y Rego, 1999, 2001; Flowerdew y Forest, 2015; Sinclair, 1993), en oposición a la cohesión punto a punto (Sinclair, 2004). Se trata de un fenómeno discursivo en el cual la marca cohesiva condensa y sintetiza la información desplegada en un fragmento textual (por ej., una oración o una secuencia de oraciones), unidades estructural y funcionalmente más complejas que las palabras individuales.

En este trabajo puntualizamos específicamente en un recurso que se emplea asiduamente como procedimiento de encapsulación, en particular en los géneros científicos: los rótulos cohesivos (RRCC). La particularidad de este recurso es que funciona como marcas conectivas que permiten organizar y dar unidad a los textos no sólo al encapsular segmentos textuales sino también al etiquetarlos conceptualmente, estableciendo enlaces extraoracionales y textualizando la función organizativa e interpersonal de los textos (Muñoz, 2016), como se observa en el siguiente ejemplo:

1. Since the discovery of PULs in 1989, **considerable progress** has been made in working out their functions and regulation to gain insight into their impact on human health and how their expression is affected by human nutritional habits (see ref. 8 for a review). For example, *pioneering work on the differential use of polysaccharides called fructans by several symbiotic Bacteroides species in the human gut showed that the bacteria rely on enzymes that cleave specific glycosidic linkages, and that these enzymes are instrumental in defining the nutritional preferences of the bacteria for polysaccharides.* [CESPAC1]

Tal lo ilustrado en el ejemplo, los rótulos cohesivos no sólo condensan la información de los segmentos textuales a los cuales están anclados sino que, además, etiquetan dicha información de una manera específica, de este modo añadiendo significados conceptuales en el despliegue de los textos. La capacidad de los rótulos cohesivos de encapsular y simultáneamente designar conceptualmente los segmentos textuales con los cuales crea cohesión extraoracional se debe a la presencia de nombres rotuladores que funcionan como núcleo cohesivo de los RRCC. Nos referimos de manera genérica a los nombres rotuladores como un conjunto de nombres

con significados generales e inespecíficos (por ej., *realidad, problema, situación, proceso, técnica*) que han sido estudiados en la literatura desde el trabajo señero de Halliday y Hasan (1976) en el ámbito anglosajón. Los autores advirtieron y señalaron la propiedad de una serie de nombres, que ellos denominaron *generales*, para crear cohesión. El trabajo pionero de Halliday y Hasan propulsó diversos estudios teóricos y empíricos que han conceptualizado este conjunto de nombres desde diferentes dimensiones, pero siempre destacando la propiedad semántica de poseer significados generales e inespecíficos. Como resultado de dichas investigaciones, se han planteado en la literatura diferentes denominaciones: *nombres generales* (Halliday y Hasan, 1976; Mahlberg, 2005), *nombres anafóricos* (Francis, 1986), *nombres portadores* (Ivanic, 1991), *nombres inespecíficos* (Winter, 1992), *nombres cápsula* (Hunston y Francis, 2000; Schmid, 2000), *nombres señalizadores* (Flowerdew, 2003, 2009; Flowerdew y Forest, 2015), y *etiquetas discursivas* (López Samaniego, 2011)<sup>3</sup>.

Estudios previos han demostrado que los nombres rotuladores son generalmente muy recurrentes en los textos escritos (Benítez Castro, 2013; Flowerdew y Forest, 2015; Francis, 1986, 1994; López Samaniego, 2011), especialmente en géneros académicos y científicos (Aktas y Cortés, 2008; Benítez Castro y Thompson, 2015; Flowerdew, 2002, 2003, 2009, 2015; Flowerdew y Forest, 2015; Flowerdew y Mahlberg, 2009; Gray y Cortés, 2011; Hinkel, 2004; Ivanic, 1991; Jiang y Hyland, 2016, 2021), con predominancia en los artículos de investigación (Aktas y Cortés, 2008; Flowerdew y Forest, 2015; Muñoz, 2016, 2021; Muñoz y Ciapusio, 2019). Asimismo, numerosos trabajos han destacado la propiedad de encapsulación y rotulación de este conjunto de nombres a los cuales nos referimos como nombres rotuladores (Flowerdew, 2003, 2009, 2015; Flowerdew y Forest, 2015; Francis, 1986; Hunston y Francis, 2000; Ivanic, 1991; López Samaniego, 2011; Schmid, 2000). No obstante, pocos estudios se han enfocado específicamente en el uso de los nombres rotuladores para crear cohesión extraoracional y, de esta manera, marcar transiciones en los textos. Es precisamente desde esta laguna de investigación que nos interesa ocuparnos de los nombres rotuladores en el contexto sintáctico de los rótulos cohesivos. A modo de síntesis, definimos los rótulos cohesivos como sintagmas nominales que contienen necesariamente un nombre rotulador como núcleo y opcionalmente elementos pre y posnominales, y realizan

---

3 Excepto “etiquetas discursivas”, el resto de las denominaciones son traducciones propias de las autoras.

al mismo tiempo tres procesos esenciales para lograr el enlazamiento de la información y la creación textual: encapsulan el contenido de fragmentos textuales, los rotulan conceptualmente, y establecen cohesión extraoracional con dichos fragmentos al unir partes del texto en el despliegue de la información (Muñoz, 2016). Es decir, los RRCC funcionan como enlaces extraoracionales que conectan fragmentos y marcan transiciones en los textos.

Dado que la lectura es una actividad que varía de acuerdo a los géneros, propósitos, contextos, temas e interlocutores (Carlino, 2005) y que está fuertemente determinada por los objetivos sociales y los rasgos léxico-gramaticales que distinguen a cada género (Swales, 1990, 2004), nos ocupamos en el presente estudio específicamente de la cohesión por encapsulación y rotulación, creada por los rótulos cohesivos, en artículos de semi-divulgación de química publicados en inglés en *Nature*. Los objetivos de este trabajo son identificar la variedad de nombres que pueden potencialmente funcionar como elementos léxicos de designación conceptual en los rótulos cohesivos; analizar los significados semánticos de los nombres rotuladores que funcionan como núcleo nominal de rótulos cohesivos en artículos de semi-divulgación de química.

## 2. Materiales y métodos

### 2.1. Materiales

Diseñamos, compilamos y relevamos un corpus especializado (de Beaupre, 2001; Hunston, 2002; Sinclair, 1991, 2005) de artículos de semi-divulgación de química publicados en la sección *News & Views* de la revista *Nature*. Para garantizar la representatividad (Biber, 2008), nuestro corpus especializado, CESPAC (*Corpus of English Semi-popularization Articles in Chemistry*) (Roccia, 2023), fue diseñado siguiendo los criterios establecidos en la lingüística de corpus (Biber, 2008; Biber et al., 1998; Egbert et al., 2022; Hunston, 2002; Meyer, 2004; Pearson, 1998; Sinclair, 1991, 2005), a saber: balance, tamaño (número de palabras), disponibilidad de textos en formato electrónico, uso de textos auténticos y completos, período de publicación, variedad de subdisciplinas en el campo disciplinar de química, y variedad de escritores.

El balance del corpus está dado por su estructura interna homogénea, dado que fue diseñado para representar específicamente un género (artículo de semi-divulgación), un registro (científico), un canal de comunicación (escrito), una lengua (inglés), y una disciplina (química). En referencia al tamaño, construimos un corpus pequeño de 18 artículos de semi-divulgación que suman un total de 18.530 palabras. Se recolectaron artículos completos publicados online en la sección *News & Views* de la revista *Nature* en el año 2017. De todas las ediciones de *Nature* publicadas en el año 2017, se escogieron artículos etiquetados con la designación temática “química”, que abordan temas vinculados a diferentes subdisciplinas: bioquímica, geoquímica, biogeoquímica, química inorgánica, química orgánica, química física, y química biológica. Los artículos seleccionados fueron escritos por autores cuyas filiaciones son de seis países: Estados Unidos (10 autores), Inglaterra (2 autores), Francia (2 autores), Canadá (2 autores), Israel (1 autor), y Suiza (1 autor). La Tabla 1 sintetiza información sobre el corpus.

Tabla 1. Caracterización del corpus relevado en el estudio

Parámetros	CESPAC
Género	Artículo de semi-divulgación
Registro	Científico
Lengua	Inglés
Disciplina	Química
Subdisciplinas	Bioquímica, geoquímica, biogeoquímica, química inorgánica, química orgánica, química física, química biológica
Número de textos analizados	18
Tamaño del corpus	18.530 palabras
Revista	<i>Nature</i>
Período de publicación	2017

La decisión metodológica de tomar artículos publicados en la revista *Nature*<sup>4</sup> se debe a que desde sus inicios ha sido una de las revistas científicas internacionales de mayor alcance y prestigio con un factor de impacto de 41.456<sup>5</sup>. Es una revista interdisciplinaria que publica sobre avances científicos y tecnológicos en diferentes áreas del conocimiento. Desde que se publicó por primera vez en 1869, la misión de *Nature* ha sido no sólo responder a los propios científicos sino también llevar la ciencia al público general. Este último objetivo se ha redefinido, pues en la actualidad la revista se publica no sólo para científicos especialistas con mucha experiencia en la ciencia y la tecnología sino también para lectores semi-legos con cierto grado de conocimiento disciplinar en determinadas temáticas. Los artículos dirigidos a esta última audiencia se publican, precisamente, en la sección *News & Views* de la revista. El objetivo principal de los artículos publicados en esta sección, tal como se anuncia en el sitio Web de la revista, es informar a los lectores no especialistas sobre los últimos desarrollos científicos publicados originalmente y recientemente en fuentes más especializadas, como los artículos de investigación de *Nature* o de otras revistas. Los autores de los artículos publicados en la sección *News & Views*, convocados por los editores de la revista, son investigadores que controlan el vocabulario técnico con el objetivo de que la información sea accesible y atractiva a una audiencia más amplia, tal como se explica en el sitio Web de la revista, resaltando la novedad y la aplicación de los nuevos descubrimientos científicos y desarrollos tecnológicos.

## **2.2. Procedimientos metodológicos**

En una primera etapa del estudio, se identificaron todos los casos de rótulos cohesivos en los 18 artículos de semi-divulgación de nuestro corpus. Cabe señalar que la identificación se realizó en forma manual, no de forma automatizada con la asistencia de software para análisis lingüístico. Este procedimiento de análisis fue necesario dado que los rótulos cohesivos constituyen una categoría funcional que opera a nivel discursivo y requiere, necesariamente, el relevamiento y análisis de evidencia lingüística más allá de los límites oracionales. Para identificar los RRCC en el corpus, se consideraron tres rasgos distintivos de estos sintagmas nominales (Muñoz, 2016): 1) sintetizan y encapsulan segmentos textuales de diferentes

---

4 <http://www.nature.com/nature/index.html>

5 Abril 2025



extensiones, mayores a una palabra, secuencia de palabras o sintagma nominal; 2) crean cohesión al establecer vínculos entre segmentos textuales que se encuentran fuera de la oración donde aparece el rótulo cohesivo; 3) etiquetan conceptualmente la información desplegada en los fragmentos textuales con los cuales establecen el vínculo cohesivo. El siguiente ejemplo ilustra cómo el RC *a common problem in chemistry* condensa la información comunicada en el segmento textual representado por una oración (itálica) y la designa conceptualmente, dos procedimientos discursivos que permiten crear unidad textual y, al mismo tiempo, añadir significados interpersonales:

2. This example highlights **a common problem in chemistry**: *often, more than one type of reaction becomes possible as soon as the chemical complexity of the reactants is increased beyond that of the simplest case.* [CESPAC2]

En cuanto al fenómeno de rotulación conceptual, a partir del uso de los RRCC como etiquetas valorativas o metadiscursivas que comunican la intención retórica del escritor (Muñoz, 2016), es importante subrayar dos puntos fundamentales. Por un lado, la categorización conceptual de la información textual supone una relación semántico-pragmática entre los RRCC y los fragmentos textuales con los cuales establecen vínculos cohesivos. Es decir, el procedimiento no implica la repetición exacta de una palabra o el uso de sinónimos, hiperónimos e hipónimos. Por otro lado, la selección del nombre que funciona como núcleo del rótulo cohesivo es esencial para comunicar los significados que el escritor necesita transmitir de acuerdo a su propósito retórico.

Luego de identificar y contabilizar los casos de los RRCC, analizamos los nombres rotuladores que funcionaban como su núcleo nominal. Se procedió a identificar los distintos tipos de nombres y posteriormente agruparlos según las repeticiones. Esto nos permitió detectar la variedad de nombres (tipos) y las recurrencias (casos). Las instancias de pluralización se computaron como el mismo tipo (por ej., *challenge* y *challenges*), tomando la noción de lema (Nation, 2001). Una vez identificados los tipos y los casos de los nombres rotuladores, realizamos una descripción y categorización semántica, analizando sus significados. Tomamos las categorías semánticas propuestas por Muñoz (2016) y Muñoz y Ciapuscio (2019) quienes, a partir de una revisión teórica, reelaboran un esquema

de clasificación, proponiendo nuevas categorías no contempladas en estudios previos, a saber: nombres ‘de causa y finalidad’, ‘de investigación’, ‘de propiedades, cualidades y estados’ y ‘clasificativos’. La Tabla 2 sintetiza el esquema de clasificación que empleamos en nuestro estudio y presenta ejemplos de nuestro corpus a modo de referencia.

Tabla 2. Categorías semánticas empleadas para la clasificación de los nombres rotuladores

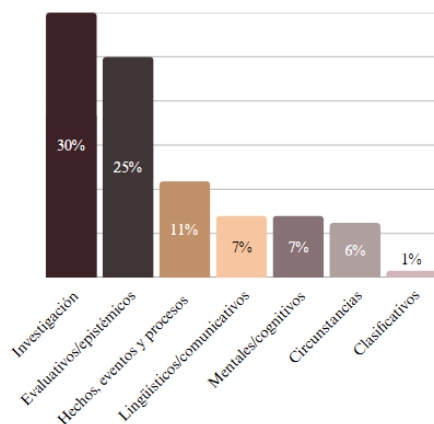
Categoría	Definición	Ejemplos
1) Lingüísticos/comunicativos	Nombres que refieren a actividades verbales o de locución	Explanation, question, proposition
2) Textuales	Nombres que refieren a la estructura del texto o sus partes	Paragraph, section
3) Hechos, eventos y procesos	Nombres que refieren a acciones, procesos o sus resultados	Change, development, process
4) Causa y finalidad	Nombres que refieren a motivos, intenciones o propósitos	Effect, goal, impact, reason
5) Propiedades, cualidades y estados	Nombres que refieren a características, cualidades o condiciones	Condition, function, property
6) Mentales/cognitivos	Nombres que refieren a estados mentales, operaciones o procesos cognitivos	Insight, prediction, understanding
7) Evaluativos/epistémicos	Nombres que expresan evaluación o atenúan el grado de certeza	Limitation, problem, benefit, opportunity
8) Investigación	Nombres que refieren a conceptos, nociones y expresiones relacionadas con el proceso de investigación	Analysis, method, data, mechanism
9) Clasificativos	Nombres que agrupan o categorizan conceptos o entidades	Group, array, types
10) Circunstancias	Nombres que indican el contexto o modo en que ocurre algo	Context, way, scenario

### 3. Resultados y discusión

En los 128 rótulos cohesivos identificados en nuestro corpus, encontramos 70 diferentes nombres rotuladores que funcionaban como núcleo nominal. La relación entre los tipos de nombres y los casos (número total de RRCC), 55%, indicó una gran variedad de nombres que aparecen en los RRCC. Estos resultados son interesantes pues destacan el amplio repertorio de nombres que tienen el potencial de funcionar como nombres rotuladores para encapsular y conceptualizar fragmentos textuales en los artículos de semi-divulgación de química publicados en inglés en la revista *Nature*. Como otros autores han señalado, la elección del nombre representa una importante estrategia retórica para comunicar la intención de los escritores (Flowerdew y Forest, 2015).

Los nombres más recurrentes identificados fueron *process* (7 casos), *problem* (6 casos), *analysis*, *approach*, *finding*, *observation*, y *question* (5 casos), *mechanism* y *study* (4 casos). Todos los nombres identificados tienen significados generales e inespecíficos, pero varían puntualmente en los tipos de significados, de allí que sea relevante realizar una descripción semántica de los nombres para identificar la variedad de etiquetas conceptuales que se pueden emplear en el procedimiento de rotulación de la información textual. Tomando el esquema de clasificación propuesto por Muñoz (2016) y Muñoz y Ciapuscio (2019) (cfr. 2.2.), categorizamos los 70 nombres rotuladores identificados en nuestros datos. La Figura 1 muestra la distribución de las categorías semánticas.

Figura 1. Clasificación semántica de los nombres rotuladores presentes en los rótulos cohesivos



Como se muestra en la Figura 1, los datos revelan que los nombres rotuladores identificados en nuestro corpus de artículos de semi-divulgación de química comunican una gran variedad de significados. Como se desprende de la Figura, es evidente que los tipos de nombres más recurrentes son los de ‘investigación’ (30%) y los ‘evaluativos y epistémicos’ (25%). Es decir, muchos de los nombres rotuladores denotan nociones asociadas al proceso de investigación (por ej., *analysis, approach, experiment, mechanism, finding*), tendencia que puede atribuirse al género analizado. Gran parte de la información desarrollada en los artículos de semi-divulgación de química trata sobre la descripción de actividades de investigación. Esto puede explicarse por el hecho de que en las disciplinas científicas, como la química, es imperioso construir conocimiento sistemáticamente a través de la investigación metódica. Por lo tanto, la presencia recurrente de nociones vinculadas a la tarea investigativa está conectada estrechamente a los artículos de semi-divulgación, cuyo objetivo principal es informar sobre nuevos descubrimientos científicos, herramientas y desarrollos originalmente publicados en fuentes más especializadas como los artículos de investigación.

Esta tendencia también fue identificada en un estudio previo (Muñoz, 2016; Muñoz y Ciapusio, 2019), en el cual se encontró el predominio de nombres rotuladores relacionados con el proceso de investigación en artículos de investigación de agronomía. Cabe señalar que, pese a las diferencias entre los géneros (artículos de semi-divulgación en nuestro estudio y artículos de investigación en el estudio referenciado), los RRCC se emplean en ambos géneros como un valioso recurso para la comunicación de la ciencia, particularmente para informar sobre hallazgos de vanguardia producto de una investigación.

Por otra parte, tal lo anticipado anteriormente, nuestros datos muestran la recurrencia de nombres rotuladores ‘evaluativos y epistémicos’, los cuales comunican valoración positiva o negativa y graduación en el grado de certeza sobre las proposiciones. Este grupo de nombres es muy productivo como estrategia retórica, pues permiten orientar la interpretación de los lectores sobre la información textual, ya sea expresando valoración positiva (por ej., *advance, advantage, contribution, feat*), valoración negativa (por ej., *constraint, limitation, problem, risk*), o atenuación epistémica sobre el valor de verdad en las proposiciones (por ej., *possibility, prospect*). El uso de nombres rotuladores que marcan valoración y graduación epistémica puede explicarse, al igual que la presencia de nombres de ‘investigación’, por las características del género. Los artículos de semi-divulgación usualmente

giran en torno a una problemática o a un desafío científico y tecnológico, y tienen por objetivo persuadir a los lectores sobre la relevancia y el impacto de la investigación, de esta manera promoviendo los nuevos conocimientos tecnocientíficos. Nos interesa notar, además, que la presencia recurrente de nombres ‘evaluativos y epistémicos’ también fue observada en el estudio de Muñoz (2016) y Muñoz y Ciapusio (2019) sobre el uso de RRCC en artículos de investigación de agronomía. Los ejemplos debajo muestran instancias de RRCC, con nombres rotuladores ‘evaluativos y epistémicos’, utilizados para orientar la interpretación de la información a partir de valoración positiva (3), negativa (4) y graduación epistémica (5):

3. On page 84, Juliá-Hernández and co-workers report **a remarkable feat of chemical selectivity**: *a process that converts isomeric mixtures of compounds known as alkenes into single fatty acids, by reacting them with the greenhouse gas carbon dioxide.* [CESPAC3]
  
4. DNA molecules can break on exposure to radiation or chemicals, and as a result of errors during DNA metabolism. *When both strands of DNA are broken, this is known as a double-stranded DNA (dsDNA) break.* Cells can repair **such damage** and restore the original DNA sequence. [CESPAC4]
  
5. The mechanism used by formaldehyde-mediated onecarbon metabolism for regulatory functions is also unknown, but there are **many possibilities**. *For example, SGOC metabolism might act as a buffer or provide negative feedback against genotoxins that generate formaldehyde. Furthermore, formate is generated in excess of biological requirements when nutrients are readily available, suggesting that formaldehyde detoxification could produce a reservoir of formate that could be stored and used to fuel SGOC metabolism under certain conditions.* [CESPAC5]

En el ejemplo 3, se advierte cómo los autores consideran el descubrimiento científico como un logro positivo y de gran valor, al rotularlo *remarkable feat*. Es interesante notar que la actitud de los escritores se comunica no sólo por la presencia del nombre rotulador *feat* (logro, hazaña) sino también mediante la presencia del adjetivo *remarkable* (notable), robusteciendo la evaluación positiva de la información desarrollada en el segmento textual encapsulado por el RC. Por otra parte, en el ejemplo 4, se observa la actitud negativa de los autores hacia el hecho comunicado en el fragmento encapsulado al conceptualizar dicha información como *damage* (daño). Por último, como se observa en el ejemplo 5, se advierte cómo los autores emplean el rótulo cohesivo *many possibilities* para introducir una interpretación tentativa del fenómeno descrito en segmento encapsulado, lo que evidencia una actitud epistémica de precaución con el uso del nombre *possibilities* (posibilidades). En síntesis, los tres ejemplos demuestran las diferentes alternativas de las que los escritores se pueden valer para etiquetar conceptualmente la información en los artículos de semi-divulgación de química relevados en este trabajo. Dicha rotulación de la información textual refleja una interesante estrategia retórica de los autores para mediar entre los escritores expertos de los artículos de investigación y los lectores semi-legos de los artículos de semi-divulgación.

En cuanto a las categorías de nombres menos representadas en nuestros datos (ver Figura 1), identificamos, también, nombres rotuladores utilizados para referirse a nociones de diversa naturaleza (5 a 10%), como ‘hechos, eventos y procesos’ (por ej., *change, development, process*), ‘propiedades, cualidades y estados’ (por ej., *condition, function, property*), ‘mentales/cognitivos’ (por ej., *insight, prediction, understanding*), ‘lingüísticos/comunicativos’ (por ej., *explanation, question, proposition*), de ‘circunstancias’ (por ej., *case, context, way*), de ‘causa, propósito y consecuencia’ (por ej., *effect, goal, impact, reason*), y ‘clasificativos’ (por ej., *array*).

Es notable que no se identificaron casos de nombres rotuladores ‘textuales’, una categoría previamente reportada por Muñoz (2016) y Muñoz y Ciapuscio (2019) en su estudio. Dado que nuestro corpus representa una muestra delimitada de artículos de semi-divulgación de química publicados en *Nature*, sería necesaria más evidencia para determinar si los autores de estos textos emplean nombres ‘textuales’. Por ello, sería relevante profundizar acerca de esta tendencia en un corpus más amplio de artículos de semi-divulgación de química en *Nature*, así como también en otras disciplinas.

## 4. Conclusiones

A modo de conclusión, el análisis semántico de los nombres rotuladores que funcionan como núcleo de los rótulos cohesivos demuestra una amplia variedad de significados para conceptualizar la información desplegada en el discurso de la ciencia. En este sentido, los RRCC denotan múltiples significados alineados con el propósito social del artículo de semi-divulgación como género científico, en particular, conceptos vinculados al proceso de investigación y procedimientos de evaluación y graduación epistémica. La recurrencia de este tipo de nombres tanto en artículos de semi-divulgación de química publicados en *Nature* como en artículos de investigación de agronomía (Muñoz, 2016; Muñoz y Ciapuscio, 2019) sugiere que los RRCC desempeñan un papel fundamental en la comunicación científica.

Asimismo, la productividad discursiva de los rótulos cohesivos, por la presencia de los nombres rotuladores, se robustece como resultado de la propiedad de estos nombres de crear vínculos cohesivos extraoracionales a partir de la encapsulación textual. Este fenómeno constituye un rasgo central para proporcionar unidad y coherencia a los textos (Halliday y Hasan, 1976) y, de este modo, contribuir en la interpretación de los lectores al identificar y procesar los diferentes elementos textuales (de Beaugrande y Dressler, 1997; Grabe, 2009).

Dado que la interpretación de las relaciones cohesivas es una habilidad básica en el proceso de lectura, los resultados de este estudio podrían ser de gran utilidad no sólo para la enseñanza de lectura en inglés con fines específicos en la educación superior, sino también para la caracterización discursiva del artículo de semi-divulgación en inglés. Esperamos, entonces, contribuir con evidencia lingüística que permita enriquecer el diseño de materiales didácticos, aportando propuestas superadoras para el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes.

## Referencias

Aktas, R., y Cortés, V. (2008). Shell nouns as cohesive devices in published and ESL student writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 3-14.

- Álvarez de Mon y Rego, I. (1999). *La cohesión del texto científico-técnico. Un estudio contrastivo inglés-español* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid.
- Álvarez de Mon y Rego, I. (2001). Encapsulation and prospection in written scientific English. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 9, 81-101.
- Becher, T. (1981). Towards a definition of disciplinary cultures. *Studies in Higher Education*, 6(2), 109-122. <https://doi.org/10.1080/03075078112331379362>
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Open University Press.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151-161.
- Becher, T. y Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Open University Press.
- Bell, D. E. (2021). *English language teachers in higher education: a different tribe?* University of Nottingham. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>
- Benítez Castro, M. A. (2013). *Formal, syntactic, semantic and textual features of English shell nouns* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Granada, Granada.
- Berkenkotter, C., y Huckin, T. (1995). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. En *Genre knowledge in disciplinary communication. Cognition/ culture/ power* (pp. 1-25). Lawrence Erlbaum.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of Written Discourse: A Genre-based View*. Continuum.
- Bhatia, V. (2017). *Critical genre analysis. Investigating interdiscursive performance in professional practice*. Routledge.
- Biber, D. (2008). Representativeness in corpus design. En T. Fontenelle (Ed.), *Practical lexicography. A reader* (pp. 63-87). Oxford University Press.



- Biber, D., Conrad, S., y Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics. Investigating language structure and use*. Cambridge University Press.
- Bond, B. (2022). The positioning and purpose of EAP across the university curriculum: Highlighting language in curriculum policies. En I. Bruce, y B. Bond (Eds.), *Contextualizing English for Academic Purposes in Higher Education. Politics, policies and practices* (pp. 109–128). Bloomsbury.
- Bruce, I. (2021). Towards an EAP without borders: Developing knowledge, practitioners, and communities. *IJEAP*, Spring, 23–36.
- Bruce, I., y Ding, A. (2019, April 12–14). *Countering commodification in EAP: The need to explore, innovate and transform* [Conference presentation]. BALEAP Conference 2019: Innovation, Exploration and Transformation, Leeds, England.
- Calsamiglia, H. (1997). Divulgar: itinerarios discursivos del saber. Una necesidad, un problema, un hecho. *Quark, Ciencia, Medicina, Comunicación y Cultura*, 7, 9-18.
- Carkin, S. (2005). English for academic purposes. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 85-98). Lawrence Erlbaum.
- Carlino, P. (2002). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica. Diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Ciapuscio, G. (2003). Formulation and reformulation procedures in verbal interactions between experts and (semi-) lay persons. *Discourse Studies*, 5(2), 207-233. <https://doi.org/10.1177/1461445603005002004>
- Ciapuscio, G., y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios, y M. T. Fuentes (Eds.), *Entre la terminología, el texto y la traducción* (pp. 37-73). Almar.

- de Beaugrande, R. (2001). Large corpora, small corpora, and the learning of “language”. En M. Ghadessy, A. Henry, y R. Roseberry (Eds.), *Small corpus studies in ELT. Theory and practice* (pp. 3-28). John Benjamins Publishing Company.
- Ding, A. (2019). EAP practitioner identity. En K. Hyland, y L. L. C. Wong (Eds.), *Specialised English. New directions in ESP and EAP research and practice* (pp. 63–75). Routledge.
- Ding, A. (2022). Bourdieu and field analysis: EAP and its practitioners. En A. Ding, y M. Evans (Eds.), *Social theory for English for Academic Purposes* (pp. 155–175). Bloomsbury.
- Ding, A., y Bruce, I. (2017). *The English for Academic Purposes practitioner: Operating on the edge of the academia*. Palgrave-Macmillan.
- Dudley-Evans, T., y St John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. (2002). A pedagogic grammar of signalling nouns in discourse. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 44, 141-155.
- Flowerdew, J. (2003). Signalling nouns in discourse. *English for Specific Purposes*, 22(4), 329-346.
- Flowerdew, J. (2009). Use of signalling nouns in a learner corpus. En J. Flowerdew, y M. Mahlberg (Eds.), *Lexical cohesion and corpus linguistics* (pp.85-102). John Benjamins.
- Flowerdew, J. (2015). Revisiting metadiscourse: conceptual and methodological issues concerning signalling nouns. *Ibérica*, 29, 15-34.
- Flowerdew, J., y Forest, R. W. (2015). *Signalling nouns in English. A corpus-based discourse approach*. Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., y Mahlberg, M. (Eds.). (2009). *Lexical cohesion and corpus linguistics*. John Benjamins.
- Francis, G. (1986). *Anaphoric nouns. Discourse analysis monograph no. 11*. English Language Research.

- Francis, G. (1994). Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 179-190). Routledge.
- Gallardo, S. (1998). Estrategias y procedimientos de reformulación en textos de Divulgación Científica. *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, 1, 67-79.
- Grabe, W. y Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading*. Routledge.
- Halliday, M.A.K., y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Hamp-Lyons, L. (2011). English for academic purposes. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 89-105). Routledge.
- Hunston, S. (2002). *Corpora in applied linguistics*. Cambridge University Press.
- Hunston, S., y Francis, G. (2000). *Pattern grammar. A corpus-driven approach to the lexical grammar of English*. John Benjamins.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Pearson Education.
- Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go now? *English for Specific Purposes*, 21(4), 385-395. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(01\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(01)00028-X)
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes. An advanced resource book*. Routledge.
- Hyland, K. (2019). English for Specific Purposes: Some influences and impacts. En X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 337-353). Springer.
- Hyland, K., y Jiang, F. (2021). Delivering relevance: The emergence of ESP as a discipline. *English for Specific Purposes*, 64, 13-25.
- Hyland, K., y Hamp-Lyons, L. (2002). EAP: issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 1-12. [https://doi.org/10.1016/S14751585\(02\)00002-4](https://doi.org/10.1016/S14751585(02)00002-4)

- Ivanic, R. (1991). Nouns in search of a context: a study of nouns with both open- and closed-system characteristics. *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 29(2), 93-114.
- Jiang, K. F. y Hyland, K. (2016). Nouns and academic interactions: A neglected feature of metadiscourse. *Applied Linguistics*, 1-25.
- Jiang, K. F., y Hyland, K. (2021). 'The goal of this analysis . . .': Changing patterns of metadiscursive nouns in disciplinary writing. *Lingua*, 252, 103017.
- Johns, A. M., y Swales, J. (2002). Literacy and disciplinary practices: opening and closing perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 13-28. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(02\)00003-6](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(02)00003-6)
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas* (A. Contin, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- López Samaniego, A. (2011). *La categorización de entidades del discurso en la escritura profesional. Las etiquetas discursivas como mecanismo de cohesión léxica* (Tesis doctoral no publicada). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Mahlberg, M. (2005). *English general nouns. A corpus theoretical approach*. John Benjamins.
- Meyer, C. (2004). *English Corpus Linguistics. An Introduction*. Cambridge University Press.
- Muñoz, V. L. (2012). *Estudio del vocabulario en un corpus de artículos de semidivulgación científica en el área de las ciencias agrarias*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Muñoz, V. L. (2015). The vocabulary of agriculture semi-popularization articles in English: A corpus-based study. *English for Specific Purposes*, 39, 26-44. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2015.04.001>
- Muñoz, V. L. (2016). *Los rótulos cohesivos en el artículo de investigación de las ciencias agrarias: un estudio contrastivo inglés-español* (Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina). <http://hdl.handle.net/11086/5607>

- Muñoz, V. L. (2021). Los rótulos cohesivos como recursos retóricos en artículos de investigación de las ciencias agrarias en inglés y español. *RASAL*, 2, 47-66.
- Muñoz, V. L., y Ciapuscio, G. E. (2019). Los nombres rotuladores: Un estudio de los rótulos cohesivos en artículos de investigación en inglés y español. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 688-714.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Pearson, J. (1998). *Terms in context*. John Benjamins Publishing Company.
- Roccia, V. (2023). *El uso de rótulos cohesivos en artículos de semi-divulgación de química publicados en la revista Nature*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Salager-Meyer, F., Llopis de Segura, G. M., de Castro Guerra Ramos, R. (2016). EAP in Latin America. En K. Hyland y P. Shaw (Eds.), *The Routledge handbook of English for academic purposes* (pp. 109-124). Routledge.
- Schmid, H. J. (2000). *English abstract nouns as conceptual shells. From corpus to cognition*. Mouton de Gruyter.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.
- Sinclair, J. (2004). *Trust the text. Language, corpus and discourse*. Routledge.
- Sinclair, J. (2005). Corpus and Text. Basic principles. En M. Wynne (Ed.), *Developing linguistic corpora: a guide to good practice* (pp. 1-16). Oxbow Books.
- Sinclair, J. M., Hoey, M., y Fox, G. (Eds.) (1993). *Techniques of description. Spoken and written discourse*. Routledge.
- Sizer, J. (2019). Is teaching EAP a profession? A reflection on EAP's professional status, values, community and knowledge. *Professional and Academic English: Journal of the IATEFL English for Specific Purposes Special Interest Group*, 52, 26-34.

- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres. Exploration and applications*. Cambridge University Press.
- Trowler, P. (2014). Academic tribes and territories: the theoretical trajectory. *Osterreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 25(3), 17-26. <https://doi.org/10.25365/oezg-2014-25-3-2>
- Trowler, P., Saunders, M., y Bamber, V. (Eds.). (2012). *Tribes and Territories in the 21st Century. Rethinking the significance of disciplines in higher education*. Routledge.
- Tusting, K. y Barton, D. (2016). *Writing disciplines: producing disciplinary knowledge in the context of contemporary higher education*, Ibérica, 32, 15-34.
- Winter, E. O. (1992). The notion of unspecific vs. specific as one way of analysing the information of a fund-raising letter. En W. Mann, y S. A. Thompsn (Eds.), *Discourse description: diverse linguistic analyses of a fund-raising text* (pp. 131-169). John Benjamins.

## Desde la imagen: literatura, creatividad, prácticas artísticas en la UNRC

*Valeria Engert, Eugenia Marra, María Luz Revelli y María Soledad  
Mussolini*  
UNRC

### ÁREA TEMÁTICA: I. Discurso y educación

#### Introducción

El trabajo en torno a la realización audiovisual que aquí presentamos es parte de un marco mayor de indagaciones en torno a la imagen, tanto estática como en movimiento en la era digital. Desde nuestro equipo de trabajo, el Grupo Consolidado Literatura e imagen: transposición medial y práctica artística en la enseñanza aprendizaje de inglés como lengua extranjera (2024-2026), entendemos que es una meta de época dar discusión sobre estos nuevos escenarios en todos los niveles educativos. A pesar de la indiscutible presencia de la imagen en las formas de comunicar e informarse en el siglo XXI, la tendencia dominante en el ámbito académico

continúa privilegiando la palabra. Cabe preguntarnos ¿Qué lugar se da al tratamiento de la imagen, ya sea a su consumo como a su producción? ¿Se ofrecen instancias de producción de imágenes, así como las hay para su lectura crítica? Estos son algunos de los disparadores que nos llevaron, como equipo, a plantear un proyecto innovador en el contexto del Profesorado y Licenciatura en inglés en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), un proyecto de transposición, es decir, de la literatura a la realización audiovisual, que convocó a estudiantes, graduados y profesores a sumarse a un proyecto de lecturas compartidas y construcción colaborativa que culminó en la realización audiovisual como recorrido hermenéutico en sí mismo, una forma de comprensión, elaboración y producción de conocimiento que pretendió implementar prácticas innovadoras, maneras otras de conocer y construir saberes en el ámbito de la educación superior.

Los contenidos audiovisuales no son novedad en el siglo XXI, la escuela ya se ha ocupado, al menos así se documenta, extensamente sobre el tema. Sin embargo, el hacer crítico y creativo en torno a lo audiovisual no está totalmente integrado en las prácticas contemporáneas. Conocer y crear con diferentes dispositivos tecnológicos es parte del escenario actual y las instituciones educativas deben dar cuenta de tales transformaciones. Las actuales generaciones de estudiantes han crecido en ámbitos marcados por formatos colaborativos, interactivos y multidisciplinares, de allí la relevancia que adquieren las alfabetizaciones digitales en el contexto educativo (Buckingham, 2005). Entendiendo el arte como experiencia (Dewey, 2008, Augustowsky, 2012), proponemos repensar las prácticas de enseñanza desde la práctica artística, desde la potencia y el desborde de la actividad creativa en pos del desarrollo de roles activos y respuestas crítico creativas que comprometan posicionamientos personales, emociones e imaginación. La realización audiovisual es un proyecto proceso que pone en juego recursos compartidos que se concretan en el plano de la acción creativa y colaborativa integrando las dimensiones de la lectura crítica y la producción práctica.

## **Pensar la realización audiovisual desde la teoría**

Nuestra propuesta, que se extendió a lo largo de 2021, tenía como objetivo la producción audiovisual de un cortometraje de ficción que guardase algún tipo de relación con alguno de los textos literarios de una selección que conformaba un corpus de lecturas compartidas. Los textos literarios



seleccionados son parte de las lecturas obligatorias en las materias American Literature (6029) del Profesorado y Licenciatura en Inglés en UNRC y la asignatura Lengua y Literatura Extranjeras (6915) del Profesorado y Licenciatura en Lengua y Literatura en UNRC. Estos textos conformaron un banco de historias que permitieron tensionar discusiones en torno al concepto metáfora del *American Dream*. La lectura y discusiones compartidas se tomaron como punto de partida para la generación de ideas tendientes a producir material audiovisual en un juego de transposición de la literatura al cine en formato breve, es decir, un cortometraje. Los cortometrajes de ficción, en palabras de Luisa Ickowicz (2008),

son aquellos que cuentan una historia que solo existe en la imaginación del autor, luego en la de los actores y más adelante en la de los espectadores. Si bien esta puede basarse en hechos de la realidad, cuando comienza a narrarse pasa a formar parte del universo ficcional ... En el caso de los cortometrajes de ficción, la brevedad temporal no constituye un objetivo en sí mismo ni un límite, sino una consecuencia de lo que se desea contar. En estos, se presenta la historia de un acontecimiento que produce una transformación en un lapso breve. (Ickowicz, p.24)

La idea de lapso breve distingue a los cortometrajes de los largometrajes: hasta 30 minutos, dentro del rango de tiempo de un corto, excedidos los 30 minutos en el rango de un largometraje.

La consigna de trabajo era amplia, responder de manera crítica al texto seleccionado pensando en el concepto metáfora del *American Dream* como hilo conductor de la propuesta. La nueva narración podría enmarcarse dentro de estructuras clásicas o no. Por narrativa clásica nos referimos a ciertas características como hechos que se organizan en secuencias lógicas de causa efecto vinculadas entre sí en torno a un conflicto particular y personajes que accionan en pos de objetivos. Las narrativas no clásicas desafían tales convenciones operando desde la ruptura de la causalidad, recorriendo quiebres y multiplicidades. Las formas de escritura audiovisual que resultaron de la experiencia fueron producto del proceso creativo de cada participante creador. En cuanto al género, cada participante podía libremente inscribir su historia en el marco de configuraciones diferentes

siempre y cuando las acciones fuesen coherentes con el marco de dicha configuración o cruces y combinaciones dentro de ciertos marcos narrativos.

¿Por qué la literatura y el cine en el contexto de la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera? Creemos que una de las líneas fundamentales a desarrollar en nuestras prácticas tiene que ver con el potencial del proyecto de transposición en clave audiovisual como proceso creativo. En tal sentido, en el desarrollo de nuestras ideas, ha sido vital el aporte conceptual del cineasta francés Alain Bergala, quien, en la década de 1970, introdujo en la crítica cinematográfica una perspectiva revolucionaria: el abordaje de lo fílmico desde el proceso de creación. Sus significativos aportes más tarde tomaron forma en el libro *La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella* (2007). La línea argumental del teórico francés se relaciona con una concepción particular de lo artístico creativo. Bergala entiende el arte como una experiencia de encuentro, encuentro con lo otro, la alteridad. El encuentro con la alteridad es una condición *sine qua non* en el abordaje de una lengua extranjera.

De las distintas posibilidades de abordaje del cine en el contexto educativo nos parece nodal la concepción de cine como arte. Esto no implica desconocer el cine como lenguaje y sus posibilidades de análisis en tanto vehículo de ideología. En resumidas palabras, podemos decir que Bergala postula que la relación entre la lectura y la perspectiva crítica no puede concebirse escindida del pasaje a la realización, al acto. Pensar el cine como arte nos remite a “aprender a devenir un espectador que experimenta las emociones de la creación misma” (p.39).

Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de arte? Dar respuesta a este interrogante nos lleva a revisar concepciones históricamente ligadas al arte, particularmente cuestiones de índole estético que asociaban lo artístico a “lo bello” o “lo sublime”. En las primeras décadas del siglo XX, nuevas configuraciones en tanto a las definiciones de arte comenzaron a desdibujar la distancia entre lo artístico y lo cotidiano. Aportes como el del filósofo estadounidense John Dewey dan particular relevancia a la interacción y el sentir humano como parte de la experiencia artística. En *El arte como experiencia* (1934), particularmente, Dewey parte del supuesto que el arte es ante todo vivencia, más que artefacto, y que se construye tanto desde quien lo produce como desde quien lo recibe con sus sentidos:

El arte es una cualidad del hacer y de lo que se ha hecho. Sólo exteriormente puede ser designado como sustantivo. En realidad, es de naturaleza adjetiva, puesto que se adhiere a la manera y contenido del hacer (...) El producto del arte-templo, pintura, estatua, poema- no es la obra de arte, sino que esta se realiza cuando el ser humano coopera con el producto de modo que su resultado sea una experiencia gozada a causa de sus propiedades liberadoras, ordenadoras. (p. 241)

La perspectiva de Dewey nos hace reevaluar definiciones de arte.

Entender el arte como experiencia es sumamente valioso a la hora de proponer proyectos que se alejan de concepciones elitistas y que hacen foco en la experiencia sensible de la realización audiovisual y la creación colectiva. Esta concepción es, sin duda, una propuesta democratizante que se centra en el concepto de transfiguración. Pensemos por ejemplo un momento revolucionario para la historia del arte: Andy Warhol y sus latas de sopa Campbell (1962). Warhol postuló una reveladora sentencia en cuanto a la idea de arte al decir que aun lo que podría parecer de lo más banal, como las latas de sopa en el estante de un supermercado, cuando se materializan sobre el lienzo, se vuelven arte. Tal sentencia abre una interesante perspectiva que ha sido abordada desde la filosofía entre otros por el filósofo Arthur Danto, quien ha hecho importantes contribuciones en tal línea. En *La transfiguración del lugar común* (originalmente publicado en inglés en 1981), Danto rechaza definiciones del arte que postulan el valor intrínseco del objeto mismo y opta por una perspectiva social que piensa el arte desde los marcos de referencia que ofrece la cultura, sus instituciones y prácticas. Su tesis sobre “el fin del arte” no es una mirada apocalíptica de extinción sino más bien una idea de renovación de los antiguos supuestos sobre el arte.

En cuanto a la famosa tesis del fin del arte, Arthur Danto coincide con el teórico de la imagen alemán Hans Belting, quien, en *La imagen antes de la era del arte*, explora la historia de las imágenes piadosas en el Occidente desde tiempos romanos hasta alrededor de 1400 d.C. Sostiene Danto que esto “no significaba que esas imágenes no fueran arte en un sentido amplio, sino que su condición artística no figuraba en la elaboración de las mismas, dado que el concepto de arte aún no había aparecido ... en la conciencia colectiva” (p. 25). El antes y el después del comienzo de la era del arte estaría dado entonces por la noción de artista que no tenía lugar en el con-

texto de imágenes piadosas pero que se volvería central en el contexto del Renacimiento. En palabras de Danto:

la era del arte no comenzó abruptamente en 1400, ni tampoco acabó de golpe hacia mediados de los años ochenta, cuando aparecieron los textos, de Belting y mío, en alemán e inglés, respectivamente. Tal vez ninguno de nosotros tenía una idea clara de lo que tratábamos de decir, cómo debemos tenerla hoy, diez años después. Pero ahora que Belting ha llegado a la idea de un arte anterior al comienzo del arte, debemos pensar en el arte después del fin del arte, como si estuviésemos en una transición desde la era del arte hacia otra cosa, cuya forma y estructura exacta aún se debe entender. (p. 26)

Una etapa había llegado a su fin con evidentes signos de agotamiento. Danto no apuntaba sentenciosamente a que no debía haber más arte al utilizar el término muerte, sino que lo que había llegado a su fin era un relato sobre el arte.

Desde esta aproximación, podemos pensar al arte como un dispositivo que nos lleva hacia la construcción y la transformación del conocimiento. Para Elliott W. Eisner (2002), el arte es la llave que puede abrir la conciencia ya que el arte se nutre de nuestros sentidos, habilitando la relación del individuo con su entorno a partir de la experimentación. Aprendemos a partir de la vivencia, del contacto con el entorno y, de esta forma, se va desarrollando nuestro sistema sensorial, un sistema que funciona y se nutre de “las herramientas de la cultura: el lenguaje, las artes, la ciencia, los valores, etc. Con la ayuda de la cultura aprendemos a crearnos a nosotros mismos” (Eisner, p. 18). No se trata entonces de pensar el arte en tanto producto distanciado del individuo sino como proceso: “es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia, conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura” (Eisner, p. 19). El arte habilita modos de pensamiento que le son propios y estos modos de pensar resultan sumamente significativos en el plano de la educación particularmente en un contexto de grandes cambios tecnológicos.

Justamente con respecto al vertiginoso desarrollo de la tecnología, surge la necesidad de generar nuevas lecturas en distintos entornos: visuales,

digitales y multimodales. En tal sentido, Gunther Kress (2003) señala la importancia de la tarea que le compete al educador en cuanto a las nuevas literacidades que los contextos digitales y multimediales habilitan. Se trata, entonces, de generar recursos que promuevan oportunidades críticas para entender y poner en cuestión las nuevas formas de representación que la tecnología habilita. La imperiosa necesidad de acortar la brecha entre la educación tradicional y las prácticas culturales que surgen a partir de los nuevos modos de producción, exhibición y circulación de información es una línea fuerza en los aportes del teórico David Buckingham (2008), quien expone la necesidad de pensar en nuevas literacidades que apunten al desarrollo de la alfabetización digital. Buckingham rechaza el abordaje instrumentalista que entiende lo tecnológico como técnica, al contrario, propone la reflexión sobre la tecnología como forma de leer, de interpretar el mundo. En el mismo sentido, Henk Borgdorff (2012) propone resaltar el valor del arte como medio para educar en un pensamiento crítico que nace desde pensar en el hacer o desde el hacer. Su aporte legitima la práctica artística como línea de indagación. Su premisa “investigar en arte” va a contramano de la cultura académica convencional en donde mucho énfasis está puesto en la acreditación de conocimiento de tipo cuantitativo, y donde se valora más el resultado que el proceso.

El giro del arte como experiencia sensible y las nuevas alfabetizaciones presentan vínculos interesantes para los contextos educativos. Hoy es posible producir material audiovisual de manera colaborativa y a muy bajo costo con programas de montaje y edición de libre acceso. Crear con las nuevas tecnologías nos permite adentrarnos en las nuevas necesidades de lectura, ya que como sostiene el especialista en discurso crítico Gunther Kress “no podemos ahora esperar entender los textos escritos solo mirando los recursos de la escritura” (p.22). Documentar los procesos de creación se presenta como nuevo objetivo de la mano con nuevas prácticas que piensan la producción de obra. En tal sentido vale destacar los protocolos de observación desarrollados por el especialista en teatro Jorge Dubatti en torno a la poética genética. La poética genética permite atender a las operaciones de construcción de procesos creativos ofreciendo al artista-investigador, una figura fundamental en esta perspectiva teórico metodológica, herramientas para la auto observación y reflexión desde la filosofía de la praxis para el abordaje interpretativo de estructuras artísticas.

## De la literatura al cine: el concepto de adaptación

La literatura y el cine han recorrido caminos compartidos. Mucho se ha discutido sobre la cuestión de la transposición o adaptación, nociones que marcan terminología dependiendo de distintos especialistas y perspectivas. Si nos adentramos en la tarea de historizar lo que hoy se conocen como estudios de adaptación, podemos notar la preocupación por la cuestión de la fidelidad en los primeros textos críticos que formalizaron discusiones sobre los pasajes de novela a texto cinematográfico en la década de 1950. Con el tiempo, comenzaron a surgir posturas que objetaban la fidelidad como parámetro de análisis postulando que la comparación resulta inoperante cuando no hay equivalencia de medios. La cuestión de la fidelidad y originalidad dispararon cientos de debates en torno a la medición, si se quiere, de un sistema que permitiese calcular cuánto de una esencia original permanecía o se perdía en los procesos de transformación de la literatura al cine. Tales debates son hoy una cuestión del pasado y las discusiones apuntan a construir significados entre las transmutaciones de un medio a otro en lugar de perseguir una pesquisa de diferencias. En esta línea, *Novel to Film: An Introduction to the Theory of Adaptation* de Brian McFarlane (1996) fue un texto innovador en la década de 1990 que apuntó a los procesos de transformación de un medio a otro. Desde el cierre del siglo XX el debate en torno a la adaptación se ha movido hacia perspectivas marcadamente socioculturales relativas a la industria fílmica en el marco de la cultura.

Leer y analizar textos literarios supone nuevos desafíos en el ámbito educativo ya que los hábitos de lectura se han transformado con el paso del tiempo. No se lee de la misma manera que décadas atrás ni tampoco desde los mismos soportes. Sin duda la predominancia de la imagen ha cambiado la forma en la que nos acercamos a los libros. Sin embargo, es interesante observar cómo detrás del auge de muchos productos audiovisuales de gran consumo -series y películas, por ejemplo- directa o indirectamente encontramos un vínculo con el texto literario. Y es en este punto en el que vale destacar la cuestión de la adaptación. En términos de Linda Hutcheon (2006), la adaptación es un proceso crítico y creativo de reconfiguración o transformación de un determinado texto de un medio a otro. Desde esta mirada, la adaptación no se considera como una forma secundaria y por lo tanto inferior, sino como una operación de transformación que resulta en una resemantización.

Perspectivas teóricas como la de Hutcheon nos permiten trabajar el concepto de intertextualidad en el aula ya que, por definición, un texto adaptado es un texto en donde se anuncia abiertamente la relación con otro texto, de ahí la naturaleza palimpséstica de las reescrituras (Hutcheon, 6). El teórico Robert Stam (2009), por su parte, nos invita a pensar la adaptación en tanto reescritura de uno o varios textos, alejándonos del prejuicio que históricamente se impuso cual estigma a textos adaptados, es decir, el juicio valorativo que los entendía como secundarios o inferiores al texto original. En línea con los aportes antes mencionados, consideramos que abordar la transposición literatura cine desde la noción de adaptación es una propuesta relevante para pensar procesos de lectura como respuestas críticas y creativas de resemantización.

Pensar la adaptación es pensar en el proceso creativo que, como todo proceso, se lleva a cabo siguiendo distintas etapas. De hecho, el proyecto de realización audiovisual que se concretó comprendió etapas de pre-producción (escritura guión literario, escritura de guión técnico y plan de rodaje), etapas de producción (rodaje) y etapas de post-producción (montaje, edición y circulación). Es importante destacar aquí que cuando hablamos de postproducción no pensamos simplemente en el sentido puramente técnico del término que, a primera vista, se puede asociar con el manejo de programas técnicos empleados para editar el material que resulta del rodaje, sino que se trata, principalmente de la toma de decisiones en pos de lograr construir un producto nuevo a partir de la combinación de material ya existente. Desde el punto de vista creativo es tan importante como la etapa de pre-producción. La postproducción es el arte de combinar elementos y dotarlos de un nuevo sentido y de una nueva singularidad. Según Nicolas Bourriaud (2004), las prácticas artísticas contemporáneas “interpretan, reproducen, re exponen o utilizan obras realizadas por otros o productos culturales disponibles” (p. 7), haciendo uso de las mismas para producir nuevas formas culturales en las que la combinación tiene el mismo estatus que los productos que la componen. Desde la mirada de Bourriaud, el artista es aquel que aprende a reciclar y a reordenar los artefactos de la cultura que ya existen, combinándolos de tal manera que se puedan resignificar de manera colectiva. Sin dudas, este reciclaje da cuenta de niveles profundos de entendimiento de la cultura y la capacidad de relacionar manifestaciones artísticas varias.

Aparece en el tratamiento del concepto de post-producción de Bourriaud, la idea de lo colectivo y la cuestión de la democratización en la

producción y el consumo del arte. Hoy en día, por ejemplo, tanto las cámaras como las aplicaciones de edición de videos son accesibles y asequibles lo que permite a los usuarios no solo consumir estas herramientas sino producir contenido. La propuesta del proyecto de realización audiovisual se centró en la formación de prosumidores, es decir actores que no se limitan a consumir y analizar productos culturales, sino que incorporan herramientas para poder interactuar con ellos de manera activa, transformándolos y dotándolos de nuevos significados. Para esto fue necesaria la etapa de formación en conocimientos y habilidades en el campo de la cultura audiovisual. El punto de partida fue el cine dada su gran importancia como medio de comunicación en el siglo XX. Originalmente conocido como séptimo arte, es una manifestación estética que ha nutrido y se ha nutrido de importantes disciplinas tales como la semiótica, el psicoanálisis, la crítica cultural y las teorías de género para construir categorías desde donde pensar la cultura (Metz, 1971, Mulvey, 1973). De esta forma, la investigación académica sobre cine es naturalmente interdisciplinaria, ecléctica e intercultural.

El cine nos interpela no solo como experiencia estética sino también como dispositivo para pensar la condición humana. Investigar sobre cine y desde la práctica de realización audiovisual requiere tratamiento de sus géneros y convenciones, pero fundamentalmente conlleva manejar herramientas teóricas que nos permitan problematizar temáticas, abrir interesantes debates y, por sobre todas las cosas, crear espacios que inviten a la reflexión, a la apertura de ideas y al cruce de relaciones de sentido. La clase de lengua extranjera tradicionalmente ha incorporado distintos géneros cinematográficos como herramienta para trabajar la cultura y la interculturalidad. Sin embargo, no siempre ha realizado un abordaje sistemático sobre las herramientas que emplea el cine para contar historias. Entre ellas, consideramos fundamental el papel del texto guionístico como elemento esencial para pensar en el engranaje del cine, en su estructura narrativa y en la relación entre la dirección y la producción cinematográfica.

Poner en pantalla abre una forma de ver y habitar el mundo y el guión es el texto clave para pensar en los mecanismos de narración y mostración. La perspectiva de Isabelle Raynauld (2014) nos invita a detenernos en las particularidades del texto guionístico para poder apreciar la composición del texto fílmico. El ejercicio de análisis de guión es muy valioso en proyectos de este tipo ya que permite adentrarnos en una lógica muy diferente



a la de textos tradicionalmente trabajados en contextos académicos tales como el texto literario y el texto dramático. En sus propias palabras:

la concepción del guión que encontrarán en esta obra descansa en el hecho de que este, como texto, posee características propiamente cinematográficas que lo diferencian del texto teatral y de la novela y que justifican la razón por la que cada una de sus palabras debe permitir el film y no ‘narrarlo’. Cada elemento del guión y cada frase deben ser percibidos, recibidos y leídos pensando en la manera en que esas palabras se materializarán en el film como luz, cuerpos de actores, espacio, cuadro, ambiente, banda sonora, montaje, acción, emoción, relato (la lista de estas materializaciones es por fuerza incompleta) (p. 21).

Esta definición ha sido fundamental para los procesos de escritura y reescritura de los guiones ya que ahonda en la estrecha relación entre las tensiones presentes a la hora de producir y dirigir un proyecto de realización audiovisual. Construir un buen guión implica necesariamente saber captar tanto lo dicho como lo silenciado, lo que se muestra como lo que se oculta. En términos de Raynauld, podemos pensarlo en un sentido arquitectónico, donde el guión emerge como primer eslabón en la cadena de procesos que culminará en el producto audiovisual.

Durante el proyecto, los integrantes del equipo fueron incorporando, poco a poco, mecanismos de lectura y escritura de guiones para poder adquirir el hábito de pensar desde y con las imágenes. Los ejercicios de escritura se fueron complejizando a medida que se avanzaba en la incorporación de elementos propiamente audiovisuales. Así, las primeras consignas recuperaban la conexión con el texto escrito, con la literatura y con las intertextualidades presentes en el entramado de lecturas propuestas a partir de ejercicios de escritura tales como la escritura de cartas a los personajes. Poco a poco, se fueron construyendo los primeros guiones literarios donde primaba el papel de la diégesis y de la caracterización. Una vez finalizada la escritura de los guiones literarios se comenzaron a construir los guiones técnicos que, a diferencia de los guiones literarios, incluyen información técnica que tiene que ver directamente con la dimensión audiovisual de aquello que se quiere contar. Es tarea del guionista crear imágenes que

permitan ver, escuchar y sentir lo que está escrito ya que el guión técnico es ante todo un tipo de texto que fue escrito para hacer posible que un producto audiovisual sea producido y dirigido. En tal escritura, la noción de plano, es de vital importancia. El término plano técnicamente designa un conjunto de condiciones: dimensiones, cuadro, punto de vista, movimiento, duración, ritmo, relación con otras imágenes” (Augustowsky, 2017, p. 24). El escritor de guión prevvisualiza, mediante la proyección de planos, las imágenes que quiere dejar impresas en los lectores más importantes del guión: director y productor.

Una vez finalizada la escritura del guión, comienza la etapa de lectura/s del mismo. En esta etapa de nuestro proyecto, se leyeron los guiones producidos por cada miembro del grupo. El proceso de lectura del guión técnico es tan importante como el proceso de escritura. Es interesante pensar en el rol del lector de este tipo de texto, un texto que se escribe desde y para las imágenes. Es relevante plantear aquí los siguientes interrogantes: ¿cómo interpreta el lector un guión técnico? ¿Quién o quiénes son los lectores de los guiones técnicos? Al respecto, Raynauld propone no hablar de lector únicamente sino de “lector/espectador” (p. 25) ya que en la lectura del texto guionístico quien lee se posiciona como futuro o potencial espectador del texto fílmico, es así que escritura y lectura de guión son consideradas “pareja inseparable” cuando hablamos de guiones. Luego de tales lecturas se compartían observaciones a propósito de los lazos entre escritura y montaje cinematográfico, como, por ejemplo,

estructuración de punto de vista narrativo, de la escritura de la puesta en escena, de estructuras posibles el relato, del découpage implícito de la idea en el texto, del tono, de la escritura del sonido, de personajes, de diálogos, de estructuración temporal de interés o no de una proposición fílmica, de maneras de leer y comentar el guión con miras a sus reescrituras. (Raynauld, p. 23)

Así, vemos como cuando hablamos de producción de productos audiovisuales, los procesos de lectura y escritura son complementarios. De hecho, cuando pensamos el lenguaje audiovisual, lo hacemos en el marco de los “nuevos alfabetismos” o “nuevas alfabetizaciones”, expresiones que vienen a designar saberes básicos que el nuevo contexto tecnológico demanda. La lectura y escritura ya no pueden concebirse de manera simplista

y reductiva. Estas prácticas están hoy en complejos procesos de transformación. Las formas de alfabetización o nuevas literacidades a desarrollar pretenden superar perspectivas meramente instrumentalistas hacia lo tecnológico. Muchos especialistas coinciden en apuntar a la necesidad de desarrollar no meramente lecturas sino también escrituras, no solo destinadas a consumidores críticos sino también a productores hacedores. Abordaremos la pedagogía de la creación en el próximo apartado.

## **¿De qué hablamos cuando hablamos de educación y creatividad?**

Pensar procesos creativos al centro de nuestras prácticas de enseñanza aprendizaje supone una nueva concepción de la práctica. Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de creatividad? ¿Se trata acaso de una tarea individual? ¿Involucra sólo a aquellos que tienen talento? Entendemos la creatividad en el aula como un proceso compartido y vivido desde la experiencia por todos y cada uno de los y las estudiantes, un proceso de interacción, transformación y cooperación (Sefton-Green et.al., 2011) que supone un desplazamiento palmario de otras acepciones de la creación artística como resultado singular de un minúsculo grupo de pocos. Esta conceptualización anti elitista de la creatividad se enmarca en la línea de los estudios culturales y la noción de democratización del conocimiento, así como también atiende a la potencia del arte y la creación como prácticas simbólicas situadas (Williams 1958, 1961, Pope 2002), prácticas colaborativas que hacen a una nueva concepción de lo creativo en contextos digitales (Jenkins 2007). El recorrido que hemos trazado pretende finalizar con algunas reflexiones en torno al lugar que ocupa la creatividad en los ámbitos educativos desde una mirada que prioriza los procesos como instancias de aprendizaje y construcción de conocimiento conjuntas.

Cuando pensamos en educación y cine, ¿es posible desarrollar una perspectiva creativa en el contexto de la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera? Creemos que no solo es posible, sino que es una línea a abordar sistemáticamente en nuestras prácticas. Alain Bergala propone una pedagogía de la creación, es decir, una pedagogía que haga lugar a los componentes fundamentales del proceso de creación cinematográfica. Los elementos incluyen las decisiones que el cineasta toma en cada una de las etapas creativas: diseño y preproducción, rodaje y selección de materiales, decisiones relativas a la post-producción. Un punto significativo en tal pe-

dagogía de la creación es, como lo sostiene Gabriela Augustowsky, “una pedagogía de la creación comienza antes del pasaje al acto, desde la aproximación a las películas” (p. 50). El visionado, el encuentro con el cine, es el punto de partida de la expresión creadora. Este posicionamiento implica distanciarse de la preocupación por análisis formales de desciframiento y perseguir en cambio una iniciación en la práctica de la creación:

La pedagogía de la creación propone remontarse imaginariamente al momento en el que todavía se presentaban, para el cineasta, múltiples elecciones simultáneas, al momento en el que las posibilidades aún estaban abiertas, ese instante de incertidumbre. La película no se ve entonces como una elección ya realizada, sino como una que se presentó entre muchas otras posibles; luego, el creador se decanta por esa elección definitiva que inscribe en un soporte. Si bien como espectador se es consciente de una puesta en escena, resulta difícil imaginar que pudo haber sido realizada de otro modo. (Augustowsky p. 50)

Así, lo interesante de abordar el proceso creativo desde las operaciones mentales que se ponen en juego es que, necesariamente, el “espectador/creador” no solo logra volverse más consciente de aquello que se muestra sino también de todo lo que no se muestra, por ende, se activa una mayor conciencia hacia los regímenes de invisibilización que operan en el lenguaje de los medios de comunicación. Augustowsky sostiene desde el punto de vista mental, se ponen en juego tres operaciones simples:

Elegir: escoger, entre todas las posibles, algunas cosas de lo real. En el rodaje: actores, decorados, colores, gestos, ritmos; en el montaje: tomas, y en las mezclas: sonidos aislados, ambientes.

Disponer: situar las cosas en relación con otras. En el rodaje: los actores, los elementos del decorado, los figurantes, los objetos; en el montaje: establecer el orden relativo de los planos, y en las mezclas: disponer los ambientes y sonidos en relación con las imágenes.

Atacar: decidir el ángulo o punto de ataque sobre las cosas elegidas o dispuestas. En el rodaje: decidir el ataque de la cámara (distancias, altura, objetivo); en el montaje: una vez elegidos y dispuestos los planos, decidir el punto de corte de entrada y salida, y en las mezclas: lo mismo con los sonidos. (pp. 51-52)

Llevar al centro de la discusión las operaciones mentales en juego en el proceso creativo permite desarrollar una actitud particular, la de “espectador/creador” lo cual abre interesantes discusiones en torno a aquello que podría haber sido en un contexto de toma de decisiones, condiciones materiales y limitaciones.

La pedagogía de la creación supone posicionarse más allá del lenguaje. En la clase de inglés como lengua extranjera, esto es absolutamente relevante ya que, por décadas, los enfoques lingüísticos y semiológicos en boga de la segunda mitad del siglo XX fuertemente realzaron el lenguaje como centro de las prácticas áulicas, desplazando otro tipo de aproximaciones al estudio de la lengua/cultura. En relación al uso del cine como medio pedagógico, Augustowsky señala que

Al analizar el uso lingüístico del cine por parte de los docentes, se observa que la preeminencia de este aspecto ha devenido en un uso de películas que se seleccionan en función de su posible aplicación a la literatura o a la historia por la temática que tratan. Bergala denomina a esta actitud “imperialismo lingüístico”, que puede desembocar fácilmente en la negación de la realidad del cine como arte impuro, como lengua escrita de la realidad. Si no se habla del mundo que la película trae, que nos da a ver y, a su vez, de la manera en que lo muestra y lo reconstruye, se deja escapar parte fundamental del cine. (pp. 53-54)

El análisis del lenguaje continúa siendo uno de los enfoques más populares en la alfabetización mediática. Por este motivo, creemos entonces que es fundamental adoptar una perspectiva que priorice la experiencia artística en el encuentro con el cine en pos de una mayor sensibilización hacia dicho medio y hacia la cultura otra en general.

## ***Bibliografía***

- Augustowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia* (1a ed.), Paidós.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*, Laertes editorial, S.L.
- Bourriaud, N. (2007). Post-producción. La cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo (S. Mattoni, Trad.). Adriana Hidalgo Editora. (Trabajo original publicado en 2004).
- Borgdorff, H. (2012). “¿Dónde estamos hoy? El Estado del Arte en la Investigación Artística” en *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia*, Leiden University Press, pp.104-126.
- Buckingham, D. (2008): *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era digital*, Manantial.
- Danto, A. C. (1981). *The Transfiguration of the Commonplace. A Philosophy of Art*, Harvard University Press.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (J. Claramonte, Trad.), Paidós. (Trabajo original publicado en 1934).
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*, Yale University Press.
- Hutcheon, L. (2006). *A Theory of Adaptation*, Routledge.
- Ickowicz, L. (2008): *En tiempos breves. Apuntes para la escritura de cortos y largometrajes*, Paidós.
- Jenkins, H. et al. (2007) *Confronting the Challenges of Participatory Culture*. MacArthur Foundation.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*, Routledge.
- McFarlane, B. (1996). *Novel to Film: An Introduction to the Theory of Adaptation*, Clarendon Press.
- Metz, C. (1974). *Film Language: A Semiotics of the Cinema*. OUP.

- Mulvey, L. (1989). "Visual Pleasure and Narrative Cinema". *Visual and Other Pleasures*. Language, Discourse, Society. Palgrave, pp. 14-28.
- Pope, R. (2002) *Creativity: Theory, History, Practice*. Routledge.
- Raynauld, I. (2014). *Leer y escribir un guión: El guión cinematográfico como texto* (1a ed.). La Marca Editora.
- Sefton-Green, J.et al. ed. (2011). *The Routledge Handbook of Creative Learning*, Routledge.
- Stam, R. (2009). *Teoría y práctica de la adaptación* (F. Talavera, Trad), Textos de Difusión
- Cultural / UNAM. (Trabajo original publicado en 2000).
- Williams, R. (1958). *Culture and Society 1780-1950*, Anchor Books.
- Williams, R. (1961) *The Long Revolution*, Pelican.

# **“La educación siempre fue y es sexual”: un análisis de las representaciones de género en materiales didácticos para nivel secundario**

*Florencia Ayelén Musotto<sup>1</sup>*

## **Introducción**

En Argentina, en el año 2006, se sancionó la Ley de Educación Sexual Integral que establece la obligatoriedad de la educación sexual en todos los niveles educativos, a partir de una perspectiva de género y derechos humanos (Marina et al., 2012). En este marco, el Programa Nacional de ESI (2006) propone como objetivos principales: transformar la realidad de la escuela que tradicionalmente ha acostumbrado a disciplinar los cuerpos, garantizar la igualdad de género, eliminar la discriminación de género del sistema educativo y reflexionar sobre los estereotipos de lo masculino y lo femenino (Marina et al., 2012). Esta propuesta trae aparejado un cambio en la forma que se enseñaba sobre sexualidad en las escuelas al incorporar

---

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística.  
[ayemusotto@gmail.com](mailto:ayemusotto@gmail.com)



dos nuevas ideas: *integralidad* y *transversalidad*. Esto implica, por un lado, la inclusión de aspectos sociales, culturales, políticos y psicológicos para el abordaje de la educación sexual y, por el otro, la necesidad de considerarla como un contenido que atraviesa todas las asignaturas (González del Cerro, 2020). Por su parte, a partir de este nuevo enfoque, comienzan a circular en la sociedad diferentes posturas sobre la ESI a partir de las cuales se constituye un escenario polémico que trasciende el ámbito educativo (Faur et al., 2020). En algunos casos, se señala la importancia de cuestionar la hetero-cis-normatividad y los roles de género para habilitar una nueva perspectiva de enseñanza de la sexualidad y, en otros, se cuestiona el nuevo enfoque y se propone una mirada conservadora de su enseñanza en las aulas.

A raíz del estudio de la implementación de la Ley, diferentes investigaciones (Wainerman y Chami, 2014; Dvoskin, 2016; Morgade, 2019; Meo y Cavalo, 2019) coinciden en que, si bien hay una revisión de los saberes tradicionalmente legítimos, aún queda pendiente la puesta en práctica de una *perspectiva de género* alejada del cisexismo (Radi y Pagani, 2021) y la heteronormatividad (Butler, 2017 [1990]). En esta línea, algunos<sup>2</sup> autores observaron que determinados materiales pedagógicos publicados por el Ministerio de Educación de la Nación refuerzan definiciones cis<sup>3</sup> de la feminidad y la masculinidad (Radi y Pagani, 2021) a través del uso de conceptos como «sexo biológico», entre otros. Asimismo, en un estudio sobre libros de texto<sup>4</sup> que incorporaron la Educación Sexual Integral, Dvoskin y Ansaldo (2023) plantean que, si bien se problematizan aspectos sociales y culturales en relación con las cuestiones de género, también se reproducen las valoraciones negativas sobre los signos «género» y «sexualidad», a partir de su vinculación con temas como los estereotipos, la discriminación o el *bullying*.

Este trabajo se enmarca en una investigación<sup>5</sup> cuyo objetivo general es indagar cómo se lleva a cabo, actualmente, la implementación de la

---

2 En este artículo utilizaremos lenguaje inclusivo o no binario (Zunino y Dvoskin, 2022).

3 Las personas «cis» son aquellas que se identifican con el género que les fue asignado al nacer (Radi y Pagani, 2021).

4 *La serie Llaves más, de Estación Mandioca*.

5 Este trabajo forma parte de una investigación doctoral, financiada por la Universidad de Buenos Aires, cuyo título es: «Discurso, género y educación sexual: un estudio de las representaciones de género en las prácticas educativas desde un enfoque sociolingüístico

Ley de la ESI (2006) en nuestro país y, para ello, analiza qué representaciones sobre el género se construyen en los discursos que circulan en la escuela secundaria. En este artículo, nos preguntamos si, en los materiales pedagógicos elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación, se construyen representaciones sobre el género que cuestionan al discurso dominante (Raiter, 1999) de la época, en el que predomina una mirada heteronormativa y binaria del género (Butler, 2017 [1990]). En la misma línea, nos interesa indagar cómo se caracteriza la *perspectiva de género*<sup>6</sup> en estos materiales: a qué actores sociales aparece vinculada, con qué procesos se les asocia y quiénes poseen mayor agentividad. Particularmente, en este trabajo, nos proponemos 1- observar qué actores sociales y prácticas se asocian con la perspectiva de género, 2- identificar qué grado de agentividad tienen y cómo son categorizados.

Para responder a estas cuestiones, analizamos, con herramientas del Análisis del Discurso (Hodge y Kress, 1993; van Leeuwen, 2008), el capítulo «¿De qué hablamos cuando hablamos de género?»<sup>7</sup>, del cuadernillo *Género* (2021). Tomamos este apartado debido a que se desarrollan diferentes cuestiones vinculadas con este enfoque: cómo definir el concepto *género*, qué se entiende por biologicismo, qué implica una mirada binaria, qué es la identidad de género, y cuál es su vínculo con la educación sexual. En este sentido, consideramos que el discurso pedagógico actúa en la construcción de representaciones<sup>8</sup> y creencias y, por este motivo, nos interesa tener una mirada crítica con respecto a los materiales que circulan en las escuelas ya que pueden colaborar con el cambio social o, de manera no necesariamente excluyente, reproducir un sistema social injusto (Flax, 2024).

---

crítico». Asimismo, se enmarca en dos proyectos: «Lengua y género en ámbitos educativos: percepciones, usos y actitudes entre estudiantes de nivel secundario y universitario» (UBACyT, Dir. Zunino y Dvoskin) y «MultiLingualGender», financiado por Marie Curie Staff Exchanges de la Unión Europea.

6 Morgade (2006) define al *enfoque de género* como la perspectiva de enseñanza de la sexualidad que integra las propuestas resultantes de los estudios de género, e indaga en las nociones de desigualdad, diversidad y derechos.

7 Dentro de este capítulo consideramos los siguientes apartados: “Aproximaciones a un concepto polisémico” y “El concepto de género”.

8 Tomamos la definición de Raiter (2016) para quien: “representación refiere a la imagen mental que tiene un individuo, es decir, un hablante de cualquier comunidad lingüística, acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso no mental que percibe de alguna manera” (2016: 15). A su vez, es importante destacar que, mediante el lenguaje, estas representaciones no se limitan a reflejar el mundo sino que lo completan.

## Marco teórico-metodológico

Nuestra investigación se inscribe en el enfoque del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1992), que propone estudiar el lenguaje en su relación con el poder y la ideología a partir de tres dimensiones: el análisis lingüístico de los textos, el proceso de producción e interpretación textual (la práctica discursiva) y, por último, la instancia de la práctica social. En esta línea, resaltamos la idea de que el discurso es socialmente constitutivo, es decir, construye objetos de saber, sujetos y relaciones sociales. De este modo, mediante un análisis crítico del lenguaje es posible analizar las relaciones de poder y observar cuál es el papel del lenguaje en la lucha y transformación de estas.

En esta investigación, analizamos la dimensión sintáctico-semántica del texto, específicamente, cómo se construye el significado ideacional en las cláusulas (Halliday y Matthiessen, 2014). Para ello, tomamos la propuesta de la Lingüística Crítica (Hodge y Kress, 1993) que define al lenguaje como un conjunto relacionado de categorías y procesos. Así, una determinada visión de mundo se organiza en términos de *procesos*, que se desarrollan en el tiempo, y *participantes*, que están directamente involucrados en esos procesos, como actores o entidades.

A su vez, este enfoque contempla dos modelos: el accional y el relacional; en el caso del primer modelo se describirán acciones y en el segundo, relaciones. El *modelo accional* supone dos tipos de cláusulas: *transactivas*, formada por dos participantes vinculados entre sí por un proceso donde uno posee el rol de agente y otro el de afectado, *no transactivas* que poseen un solo participante (actor o afectado) asociado a un proceso. Además, los autores reconocen la existencia de otro tipo de procesos, los *pseudotransactivos*, que poseen una forma de superficie transactiva pero presentan un único participante, agente (donde el actor es voluntario de la acción) o paciente (es un perceptor pasivo y su acción es una reacción), e involucran acciones relacionadas con el pensamiento, con los sentidos y los sentimientos o con el decir. Por otra parte, el *modelo relacional* indica cláusulas donde se establece una relación entre dos elementos: las relacionales *atributivas* le otorgan características a una entidad relacionante, las *posesivas* indican una relación de posesión, y las *ecuativas* sirven para establecer una identificación entre ambos participantes.

Además, combinamos la propuesta de Hodge y Kress (1993) con la clasificación de van Leeuwen (2008) para analizar las representaciones de

les actores sociales en el texto. Esto nos permitirá observar qué formas lingüísticas se utilizan para referir a les diferentes actores sociales y, de este modo, reconocer quiénes aparecen incluidos, excluides, individualizados o impersonalizados.

A continuación, mostramos una síntesis de las categorías mencionadas por el autor:

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

Cuadro 1. Clasificación de actores sociales (Flax, 2020)

El modelo incluye dos grandes categorías de representación: *exclusión* (supresión y segundo plano) e *inclusión*; para nuestro análisis, nos centramos en el segundo grupo. Dentro de este, el autor menciona la (i) *personalización*, que incluye la representación de les actores sociales como clases (*generización*) o como individuos identificables (*especificación*). A su vez, dentro de la *especificación* pueden reconocerse la representación de estos como individuos (*individualización*) o como grupos (*asimilación*). En la misma línea, es posible referirse a actores sociales como individuos anónimos (*indeterminación*) o especificados (*determinación*). En este último caso, la *determinación* incluye tanto la representación de una identidad única (*nominación*) como aquella que se realiza a través de las identidades y funciones que se comparten con otros (*categorización*). Dentro de esta úl-

tima categoría, van Leeuwen (2008) distingue a quienes son representados en relación con una actividad que hacen (*funcionalización*) de aquellos que son definidos a partir de lo que son (*identificación*). Por otra parte, la (ii) *impersonalización* se corresponde con quienes son representados mediante una cualidad (*abstracción*) o a través de la referencia a un lugar, cosa o acción que realizan (*objetivación*).

## **Análisis**

A partir de la coyuntura mencionada anteriormente, la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI publicó diferentes materiales pedagógicos destinados a les docentes de los diferentes niveles educativos con el objetivo de «ampliar derechos para profundizar la democracia» (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, p. 9). Estos ofrecen diferentes propuestas de abordaje para acompañar, reforzar y favorecer la implementación de la ESI en todas las escuelas del país. El corpus seleccionado forma parte de una serie de cuadernillos titulada *Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela*, publicada por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2021. Esta colección incluye diferentes materiales y recursos dirigidos a docentes y se publica con el objetivo de generar reflexiones en torno a los derechos humanos y brindar herramientas para la enseñanza desde la perspectiva de género en las aulas (Ministerio de Educación de la Nación, 2021). Dentro de la colección, encontramos títulos como: *Ambiente, Educación Sexual Integral, Literaturas, Tecnologías Digitales, Derechos Humanos y Género*.

En este trabajo, analizamos el capítulo «¿De qué hablamos cuando hablamos de género?», del cuadernillo *Género* (2021), que se propone con el objetivo de que les docentes reflexionen en torno al concepto de género para construir prácticas educativas que sean garantes y promotoras de derechos. A su vez, de este capítulo, seleccionamos los siguientes apartados: «Aproximaciones a un concepto polisémico» y «El concepto de género». Para el análisis, separamos el texto en cláusulas, identificadas a partir de la aparición de una predicación (Halliday y Matthiessen, 2014), y recuperamos, en los casos donde identificamos una transformación (Hodge y Kress, 1993), la forma básica de las mismas. De este modo, obtuvimos un total de 329 cláusulas en nuestro corpus. Los ejemplos citados son parte del corpus analizado, su referencia estará dada por el número de página del cuadernillo y la cláusula correspondiente.

*Participantes: más allá de una mirada binaria*

En un primer momento, analizamos cómo aparecen representados los diferentes actores sociales y, para eso, les clasificamos a partir de las categorías mencionadas (van Leeuwen, 2008). Esto nos permite observar qué actores sociales se vinculan a la perspectiva de género y a través de qué estrategias son mencionados en el texto.

Una primera distinción aparece entre las cláusulas que *incluyen* a los actores sociales y aquellas donde se *excluyen*, ya sea por medio de estrategias de *supresión* o *trasfondo*. Para nuestro análisis, nos centramos en el primer grupo (*inclusión*). Allí, observamos que, por un lado, mediante estrategias de *personalización*, se presentan categorías con participantes con el rasgo [+humano], tales como especialistas del campo de la educación o la filosofía, por ejemplo «Guacira Lopes Louro», o algunas referencias indeterminadas como «las personas» y «nosotros», primera persona plural que remite a la comunidad educativa. A continuación, presentamos ejemplos de las diferentes categorías analizadas:

Personalización			
Indeterminación	Determinación		Generización
Nosotros	<i>Nominación</i>	<i>Categorización</i>	La mujer
Las personas	<u>Titulación:</u> -La filósofa feminista queer Judith Butler	<u>Identificación:</u> -Las mujeres -Varones	Varón(es)
Los sujetos	-la pedagoga brasileña queer Guacira Lopes Louro -La filósofa y activista feminista francesa Monique Wittig	-Las transexualidades e intersexualidades -portador o portadora de cierta anatomía genital -Quienes se identifican como mujeres cis o trans o travestis	Mujer(es)
	<u>Semiformalización:</u> -Elenor Faur -Ana María Fernández -Guacira Lopes Louro -Judith Butler	-quienes tengan pene y testículos <u>Funcionalización:</u> -Esta autora -diferentes autoras, autores	Sujetos femeninos y masculinos  Sujetos sexualizados

Cuadro 2. Ejemplos de estrategias de personalización

Por otro lado, a través de estrategias de *impersonalización*, aparecen participantes con el rasgo [- humano] que refieren a los temas asociados con la perspectiva de género, tales como «género» o «identidad de género», los «enfoques» o «teorías» que se vinculan con el género y referencias a enunciados como «argumentaciones» o «debates», como podemos observar en el siguiente cuadro:

Impersonalización		
Abstracción	Objetivación	
Género, el concepto género, feminismos, movimientos disidentes y distintos espacios académicos, identidad de género, diferentes perspectivas y miradas, La anatomía y la genitalidad, el biologicismo, funciones y roles sociales, una distribución sexual binaria, diversas formas de lo sexual, las identidades sexuales, Las instituciones sociales, nombramientos, situaciones y prácticas, la heterosexualidad, Las relaciones de poder, diversas corrientes y posturas, conceptos o consignas, la anatomía genital, derechos, justicia, estrategias, experiencias dolorosas, las teorías sociales, psicológicas y filosóficas, una esencia femenina y masculina, una serie de conquistas, sesgos, las intersecciones políticas y culturales.	<i>Somatización</i>	<i>Autonomización del enunciado</i>
	el <b>sexo</b> de las personas, esta <b>visión</b> biologicista del género, una <b>mirada</b> crítica, el cuerpo, vulva, vagina, útero y ovarios.	Un informe de ONU Mujeres de 2018; debates y disputas; Diferentes expresiones, palabras, frases; las argumentaciones; esas voces, esas formas de nombrar; El discurso hegemónico; una propuesta; una crítica a la heteronormatividad; mandatos.

Cuadro 3. Ejemplos de estrategias de impersonalización.

A partir de estas clasificaciones, identificamos que la *perspectiva de género* es representada a través de una diversidad de actores sociales tales como *personas, mujeres cis, trans, travestis, varones*, que aparecen como individuos más o menos determinados. En esta línea, la inclusión de los diferentes géneros y la distinción entre identidades «cis» y «trans»<sup>9</sup> contrasta con investigaciones anteriores, donde la sexualidad se asociaba a representaciones de género en términos binarios, varones o mujeres, y se excluía a las perso-

9 Personas “cuya identidad de género no responde a la norma social que impone la «concordancia» binaria entre la genitalidad y la expresión de género” (Soich, 2018: 22).

nas trans y travestis (Radi y Pagani, 2020; Dvoskin y Ansaldo, 2023). Al mismo tiempo, encontramos que, mediante estrategias de *indeterminación*, aparecen términos como «personas» o «sujetos», que permiten construir una identidad sin marcar ningún rasgo específico de género y, de esta forma, evitar esencialismos o clasificaciones en ese sentido.

Por su parte, observamos que, en una menor cantidad de cláusulas, aparecen referencias a especialistas de diferentes áreas (educación, estudios de género, filosofía). En este caso, mediante estrategias de *nominalización*, las expertas son consideradas individualmente y, en consecuencia, se destacan los títulos que las constituyen como personas calificadas en el área. En algunos casos, también se resalta su orientación sexual (por ej., «la filósofa feminista *queer*, Judith Butler»). A su vez, esta postura de las especialistas coincide con el enfoque de género y se construye en oposición a la «visión biologicista del género». Por el contrario, esta visión es representada mediante estrategias de *impersonalización*, tales como *abstracciones* (por ejemplo, «el biologicismo») u *objetivaciones* (por ejemplo, «el discurso hegemónico»). Particularmente, nos interesa resaltar que la *autonomización del enunciado* permite objetivar a los actores sociales que se identifican con la mirada biologicista y poner el foco en su discurso. De este modo, la identidad de los actores sociales involucrados con este enfoque es puesta en un segundo plano, a diferencia de las expertas que son representadas como casos concretos.

Por otro lado, registramos que el *género* aparece en ocasiones construido en relación con *el cuerpo* o *el sexo* entendido en su dimensión biológica, mirada que coincide con el modelo biomédico o biologicista (Morgade, 2006). De este modo, notamos que, si bien se plantean nuevas representaciones del género, también se reproduce al discurso dominante (Raiter, 1999) donde predomina una mirada heteronormativa y binaria del género (Butler, 1990).

### ***Procesos: quiénes actúan sobre el género***

Para continuar con el análisis, clasificamos los diferentes tipos de procesos a partir de las categorías propuestas por la Lingüística Crítica (Hodge y Kress, 1993). La siguiente tabla muestra la frecuencia de aparición de los tipos de procesos:



Tipo de proceso	Transactivo	No transactivo	Pseudo-trans.	Relacional atributivo	Relacional posesivo	Total
Frecuencia de aparición	112	33	150	26	5	329

Cuadro 4. Tipos de procesos.

Además, examinamos cómo se distribuyen los roles temáticos. Para esto, nos centramos únicamente en el análisis de aquellas cláusulas que presentan participantes con rasgo [+humano], es decir, los actores sociales que sean *personalizados*. En la siguiente tabla presentamos la frecuencia de aparición en el texto:

Rol temático/ Actor social	Agente	Paciente	Experimentante	Portador	Poseedor	Totales
<b>Nosotros</b>	3	4	13			20
<b>Las personas</b>			1		1	2
<b>Los sujetos</b>		1	1			2
<b>Especialistas</b>	2		8			10
<b>Las mujeres</b>		2	4	2		8
<b>Varones</b>		2	1	2		5
<b>Personas trans y travestis</b>		3	2			5

Cuadro 5. Distribución de roles temáticos.

A lo largo del material, observamos una mayor cantidad de procesos pseudotransactivos (148). Dentro de estos, reconocemos diferentes *procesos mentales* (Halliday y Mathiessen, 2014) mediante los cuales se asocia al género con la percepción o mundo interno de los participantes, por ejemplo<sup>10</sup>:

10 En todos los casos, los resaltados con negrita son míos.

1. ¿Qué nombramientos, situaciones y prácticas nos habilitaron y cuáles nos obturaron en el despliegue autónomo de nuestro modo de **percibirnos** sexo-genéricamente?

(p. 24, cl. 83, 84, 84.1, 84.2)

2. ¿Caminan con la misma tranquilidad por las calles quienes **se identifican** como mujeres cis o trans o travestis que quienes **se identifican** como varones cis?

(p. 28, cl. 142, 142.1, 142.2)

En los ejemplos<sup>11</sup> (1) y (2), resaltamos los procesos *percibirse* e *identificarse* que representan a la *identidad de género* no como algo dado, sino en relación con el mundo interno de cada uno. En estos casos, los participantes ocupan el rol de experimentantes. Sin embargo, esta representación contrasta con aquellas cláusulas donde se menciona al *sexo*, por ejemplo:

3. En esa matriz, el sexo de las personas **está determinado** biológicamente y **remite** solamente a dos posibilidades naturales, estables y universales. Desde esta perspectiva, **se es** “varón” o “mujer” por ser portador o portadora de cierta anatomía genital. A su vez, **se establecen** como correlato de esta diferenciación biológica ciertas características o atributos uniformes para cada uno de los dos sexos. Es decir, todas las personas que **tengan** los mismos genitales compartirán ciertos rasgos de personalidad, ciertas formas de sentir y desear homogéneas y universales.

(p. 20, cl. 14, 14.1, 14.2, 15, 15.1, 15.2, 16, 16.1, 16.2, 17, 17.1)

En estos casos podemos reponer que (1) alguien determina el sexo de las personas, (2) el sexo remite a dos posibilidades, (3) alguien es varón o mujer, (4) alguien porta cierta anatomía genital, (5) alguien establece ciertas características para cada uno de los dos sexos, (6) las personas tienen genitales. De este modo, a través de procesos relacionales (*tener, ser, remitir a,*

---

11 Los ejemplos citados están formados por más de una cláusula.

*portar*) el sexo se construye como un “característica” de la persona. En esta línea, los procesos materiales transactivos (*determinar, establecer*) muestran al sexo como algo *determinado* o *establecido* por factores (o sujetos) externos. En los dos casos, las personas ocupan un rol pasivo con respecto a su propia identidad. En este sentido, el binomio sexo/género es representado mediante procesos que construyen distintos significados: el género se plantea en términos de experiencia, el sexo es considerado algo natural o determinado por uno u otro. Si bien en el texto aparecen con más frecuencia las referencias al «género» o la «identidad de género», observamos que se reproducen significados sobre el *sexo*<sup>12</sup> que lo construyen en relación con el régimen de la heterosexualidad obligatoria.

Por otra parte, en relación con la asignación temática de roles, identificamos que el actor con mayor frecuencia de aparición es *indeterminado* y se corresponde con la primera persona plural, *nosotros*. A su vez, este actor social es quien tiene mayor agentividad, junto con las especialistas (Elenor Faur, Ana María Fernández, Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Monique Wittig).

4. La filósofa y activista feminista francesa **Monique Wittig** cuestionó fuertemente este orden opresivo **aportando** desde el lesbofeminismo una **crítica** a la heteronormatividad como uno de los elementos constitutivos de este ordenamiento. [*Proceso transactivo, rol temático agente*]. (p. 25, cl. 102, 102.1, 102.2)
5. **Trabajaremos** sobre dos acepciones, que se vinculan entre sí, pero que remiten a dos modos diferenciados en los que frecuentemente se utiliza este concepto. [*Proceso transactivo, rol temático agente*]. (p. 23, cl. 62)
6. Como **menciona** la filósofa feminista queer **Judith Butler** (2006): “en algunas ocasiones una concepción normativa del género puede deshacer a la propia persona al socavar su capacidad de continuar habitando una vida llevadera.” [*Proceso pseudotransactivo, rol temático agente*]. (p. 21, cl. 41)

---

12 Judith Butler (2017 [1990]) plantea que la diferencia entre las categorías de “sexo” y “género”, determinada por la matriz heterosexual, se basa en la idea de que el sujeto se constituye a partir de dos dimensiones. El “sexo” designa una esencia dada y fija (naturaleza), mientras que el género representa una dimensión construida (cultura). Sin embargo, explica que “el sexo, por definición, siempre ha sido género” (57).

7. Como **mencionamos** al inicio de este apartado, con esta categoría se pueden designar diferentes cuestiones que tensionan las argumentaciones biologicistas. [*Proceso pseudotransactivo, rol temático agente*] (p. 23, cl. 59)

En estos casos, tanto el actor social indeterminado *nosotros* como las especialistas aparecen vinculadas a procesos que los involucran en la construcción del saber (*cuestionar, aportar, mencionar, trabajar*). Si bien no es posible conocer con exactitud la referencia del pronombre, podríamos pensar que se trata de los docentes, destinatarios del material, y los funcionarios del Ministerio de Educación nacional que publica este cuadernillo. Sin embargo, estos ejemplos (5 y 7) representan un uso *excluyente* de la primera persona del plural ya que no refiere a los destinatarios del material, los docentes; quienes *trabajan* sobre las acepciones y *mencionan* las categorías son los funcionarios del Ministerio de Educación.

Por otro lado, los actores sociales que ocupan el rol de paciente son las personas trans y travestis. Esto se puede observar en el siguiente ejemplo:

8. La **patologización**, la **criminalización** y la **discriminación** han sido las formas sociales desde las cuales se han tratado desde esta matriz las **identidades sexuales que se alejan de lo que se considera normal**, lo que conduce a que ciertas identidades se transformen en experiencias dolorosas de habitar. (p. 21, cl. 37, 37.1, 37.2, 37.3)

En estos ejemplos, reponemos los siguientes procesos que aparecen nominalizados y se asocian a las identidades sexuales disidentes<sup>13</sup>: patologizar, criminalizar, discriminar. La particularidad de este tipo de construcciones es que se omite a uno de los participantes, en este caso al agente que lleva a cabo el proceso. De este modo, las identidades sexuales «que se alejan» del cissexismo y la heteronormatividad aparecen como pacientes de procesos de los cuales no es posible recuperar al agente. Esto puede deberse a que la información elidida se considera del orden de lo prohibido o censurado, por lo que la mención de su identidad es evitada y dejada en el plano de lo implícito (Lavandera, 2014). En consecuencia, no es posible recuperar

---

13 Consideramos “disidencia sexual” a las expresiones de sexualidad que cuestionan el régimen heteronormativo y la matriz heterosexual (Rubino, 2019).

quiénes son los responsables de *criminalizar*, *discriminar* o *patologizar* a estas personas.

Al mismo tiempo, estos procesos conllevan una valoración intrínsecamente negativa ya que remiten a un conflicto o problema en relación con la sexualidad. La construcción de la identidad sexual a partir de tópicos que poseen un componente conflictivo coincide con estudios previos que plantean que el género y la sexualidad son asociadas exclusivamente con prácticas que conllevan una valoración intrínsecamente negativa, como la discriminación o el *bullying* (Dvoskin y Ansaldo, 2023). Por lo tanto, observamos que, si bien se abordan temáticas que problematizan la mirada heteronormativa del género y trascienden el cisexismo, estas son abordadas a partir de los aspectos problemáticos que conllevan sus prácticas.

## Conclusiones

A partir del análisis pudimos observar que en el material *Género* (2021), publicado por el Ministerio de Educación de la Nación, se construyen representaciones sobre el género que cuestionan, parcialmente, al discurso dominante (Raiter, 1999), en el que predomina una mirada heteronormativa y binaria del género (Butler, 1990). En este sentido, a lo largo del cuadernillo, circulan nuevas valoraciones del signo *género* que contrastan con los resultados de estudios previos. Sin embargo, consideramos que aún se reproducen sentidos que conforman al discurso dominante, tales como asignar diferentes y contrarias valoraciones a los signos «sexo» y «género», la referencia a la genitalidad, o la construcción de la identidad sexual disidente a partir de, únicamente, tópicos que remiten a diferentes problemáticas o conflictos.

En relación con la clasificación de los diferentes actores sociales, la perspectiva de género es representada a través de una diversidad de identidades tales como personas, mujeres cis, trans y travestis, varones. A su vez, observamos la inclusión de términos como «personas» o «sujetos», que permiten construir una identidad sin marcar ningún rasgo específico de género y, de esta forma, evitar esencialismos. Estos resultados contrastan con investigaciones anteriores donde la sexualidad se asociaba a representaciones de género en términos binarios, varones o mujeres, y se excluía a las personas trans y travestis (Radi y Pagani, 2020; Dvoskin y Ansaldo, 2023).

En la misma línea, dentro de los actores sociales que recuperamos, se destacan las especialistas que coinciden con el enfoque de género y se construyen en oposición a la «visión biologicista del género». Sin embargo, la referencia a los actores sociales involucrados con este enfoque es puesta en un segundo plano (estrategias de *impersonalización*), a diferencia de las expertas que son representadas como casos concretos (*nominalización*).

Por su parte, en relación con el análisis de los procesos y la distribución de roles temáticos, el *género* es representado en términos de experiencia, a través de procesos pseudotransactivos como *percibir* o *identificar*, mientras que el *sexo* es considerado algo natural o determinado por uno u otro, mediante procesos transactivos o relacionales como *determinar* o *tener*. En este sentido, si bien aparecen con más frecuencia las referencias al «género» o la «identidad de género», se reproducen significados sobre el sexo que lo construyen en relación con el régimen de la heterosexualidad obligatoria.

Asimismo, los actores sociales con mayor agentividad son las especialistas y la categoría de *nosotros* que puede identificarse con quienes publican el material, los funcionarios del Ministerio de Educación de la Nación. En ambos casos, aparecen vinculados a procesos que los involucran en la construcción del saber (cuestionar, aportar, mencionar, trabajar).

Por último, observamos que las personas trans y travestis ocupan mayormente el rol de paciente y, como consecuencia, poseen menos agencia en las acciones con las que son vinculados. Por otro lado, las disidencias sexuales están asociadas a procesos que conllevan una valoración intrínsecamente negativa y, de este modo, su representación se asocia a una única dimensión de la educación sexual que remite a la vulneración de sus derechos. De este modo, la identidad sexual se construye a partir de tópicos que poseen un componente conflictivo.

### ***Referencias bibliográficas***

- Butler, J. (2017) [1990]. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Dvoskin, G. (2016). «La educación formal de la sexualidad: la autoridad del discurso pedagógico». *Revista Discurso & sociedad*, Vol. 4 (2), pp 207-233.

- Dvoskin, G y Ansaldo, S. (2023). «La educación sexual en las escuelas argentinas: representaciones discursivas de género y sexualidad en los libros de texto para nivel secundario». *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*; 61; 1; 10-2023, pp 49-74.
- Hodge, R. y Kress, G. (1993) [1979] *Language as Ideology*. Routledge.
- González del Cerro, C. (2020). «Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral». *Revista del IICE* 47 (Enero-Junio, 2020), pp 187-200.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. RU: Polity Press.
- Faur, E. (2020). «Educación sexual integral e ‘ideología de género’ en la Argentina». *Forum*, 51(2), pp 57-61.
- Flax, R. (2020). «Acerca de las dificultades de ser políticamente correcta: el discurso de Cristina Fernández sobre les migrantes». *Revista Refracción*, n°1, 2020, pp. 35-61.
- Flax, R. (2024). «La representación de migrantes en manuales escolares de literatura: entre el silencio, el fracaso y la nostalgia». *Revista de Educación*, 31 (2), pp. 193-225.
- Lavandera, B. (2014). «Decir y aludir: una propuesta metodológica». En: *Variación y significado y discurso* (pp. 291-302). Paidós.
- Marina, M. et al. (2012). *El desafío de la educación sexual. Cuadernos de discusión n°4*. UNIPE, Editorial Universitaria.
- Meo, A. I. y Cavalo, L. E. (2019) «Relaciones de género en la escuela: entre la desnaturalización de los ‘micromachismos’ y la reproducción de perspectivas binarias». *Question*, Vol. 1, N° 63.
- Morgade, G. (2006). «Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela». *Novedades Educativas*, n° 184.
- Morgade, G. (2019). «La educación sexual integral como proyecto de justicia social». *Descentrada*, 3(1), e080. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9626/pr.9626.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9626/pr.9626.pdf)

- Radi, B. y Pagani, C. (2021) «¿Qué perspectiva? ¿Cuál género? De la educación sexual integral al estrés de minorías». *Praxis educativa*, Vol. 25, No 1 enero– abril 2021– E- ISSN 2313-934X. pp. 1-12.
- Raiter, A (1999). *Lingüística y Política*. Biblos.
- Raiter, A. (2016). «Iniciativa discursiva en la polémica política. Legitimación y habilitación». En Raiter, A. y Zullo, J. (Eds.), *Al filo de la lengua. Medios, publicidad y política*. Ediciones La bicicleta.
- Rubino, A. (2019). «Hacia una (in)definición de la disidencia sexual. Una propuesta para su análisis en la cultura». *Revista LUTHOR*, Nro. 39, pp. 62-80.
- Soich, M. (2018). «De la esencia al proceso. Análisis lingüístico de la construcción de representaciones discursivas sobre la identidad de género en historias de vida de personas trans». *Romanica Olomucensia* 30/1 (2018): 21-42.
- Van Leeuwen, T. (2008) *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University Press.
- Wainerman, C. y Chami, N. (2014). «Sexualidad y escuela. Perspectivas programáticas posibles». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(45).

## **Corpus**

- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021). *Género* / 2a ed. Libro digital, PDF/A - (Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela). Fecha de catalogación: 01/11/2021. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007553.pdf>



# Estudios del discurso en educación

## Recorridos multimodales en contextos cambiantes

Elizabeth Di Nardo y Cristina Nuñez (Comps.)

*Mónica Patricia Lacci*

*Vanessa Conditto*

*María Emilia Herrera*

*Luciana Remondino*

*Andrea Garofolo*

*Natalia Baudino*

*Malena Padula*

*Valentina Rocchia*

*Verónica Muñoz*

*Valeria Engert*

*Eugenia Marra*

*María Luz Revelli*

*María Soledad Mussolini*

*Florencia Ayelén Musotto*

El estudio del discurso se ha consolidado, en las últimas décadas, como un campo de investigación en continua expansión y transformación. En un escenario global marcado por la aceleración de los flujos comunicativos, la convergencia tecnológica y la circulación transnacional de saberes, el discurso se entiende como una construcción dinámica que se reinventa en contextos sociales, culturales y tecnológicos diversos. Este libro surge de la necesidad de ofrecer un espacio de reflexión que dé cuenta de estas mutaciones, reuniendo investigaciones y perspectivas que, desde distintos enfoques teóricos y metodológicos, abordan la complejidad del discurso como fenómeno social, lingüístico y cultural.

La obra articula los aportes de diversos autores y procura abrir un espacio de intercambio y debate en torno a experiencias, tensiones y desafíos que atraviesan hoy los estudios del discurso. Al poner de relieve la intersección entre la lingüística, la comunicación, la educación, la semiótica, las ciencias sociales y los estudios culturales, el libro destaca la importancia de revisar críticamente los enfoques existentes y de explorar nuevos desarrollos teóricos y metodológicos. De este modo, busca contribuir a la consolidación de un pensamiento crítico capaz de reconocer la pluralidad de voces y promover agendas de investigación inclusivas y sensibles a las transformaciones contemporáneas.

Colección  
**C\*U**  
Académico-Científica

e-book



**UniRío**  
editora



Universidad Nacional de  
**Río Cuarto**

Secretaría  
**Académica**