

El guion de exposición: texto de la actividad de estudio y dispositivo de regulación interna en los exámenes orales de estudiantes universitarios

PAULA NAVARRO ⁽¹⁾

Fecha de recepción 29/04/19

Fecha de aceptación: 29/08/19

Resumen. En la Argentina el estudio de los géneros académico-científicos orales constituye un espacio de vacancia en la investigación lingüística y, como su consecuencia, en la formación de los estudiantes. En este trabajo nos proponemos caracterizar -siguiendo la metodología de análisis de la arquitectura textual desarrollada por Bronckart (2004, 2013)- un corpus constituido por los exámenes finales orales y los guiones de exposición de los estudiantes que accedieron a la promoción en la asignatura de primer año Práctica de la comunicación oral y escrita en 2017 y 2018 (Facultad

de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral). El análisis del corpus revela que el guion de exposición constituye no solo un pre-texto, versión o planificación textual de la exposición oral, sino también un texto de la actividad de estudio con un plan socio-discursivo y un valor de uso propios. Su conceptualización como dispositivo de regulación interna (Schneuwly y Bain, 1998) en la actividad metalingüística (Campos y Milian, 2000), oral en la instancia de examinación final, sustenta la potencialidad de su enseñanza para la didáctica de la «escritura».

(1) Es Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Rosario y doctoranda en Lingüística en la misma casa de estudios. Se desempeña como profesora en la Universidad Nacional de Rosario y en la Universidad Nacional del Litoral en las carreras de Letras, Historia y Abogacía. Coordina el Equipo Central del Curso de articulación

«Lectura y escritura de textos académicos» correspondiente al Programa del Ingreso de la Universidad Nacional del Litoral. Integra el Grupo de Estudios de Interaccionismo socio-discursivo en Educación (GEISE) y participa en la Cátedra libre «Ferdinand de Saussure» en la Universidad Nacional de Rosario.
paulanavarro@sinctis.com.ar

Palabras clave. guion de exposición · examen oral · actividad de estudio · didáctica de la «escritura» · dispositivo de regulación interna

Exposition guide: study activity text and internal regulation device in university students oral exams

Abstract. In Argentina, the study of oral academic/scientific genres constitutes a quite unaddressed issue in linguistic research and, accordingly, in students' education. In this work, we propose to describe –following the methodology for the analysis of textual architecture developed by Bronckart (2004, 2013)– a corpus made up of final oral exams and presentation scripts produced by first year students who attended the course 'Practice of oral and written communication' in 2017 and 2018 (Faculty of Humanities and Sciences of Universidad Nacional del Litoral). The analysis of the corpus reveals that presentation script constitutes not only a pre-text,

which is a version or textual planning of an oral presentation, but also a text itself in the study activity with a social-discursive plan and a value of its own. Its conceptualization as an internal regulation device (Schneuwly and Bain, 1998) in the metalinguistic activity (Campos and Milian, 2000), oral in this case, supports the potential of being a teaching object within the didactics of «writing».

Keywords. presentation script · oral exam · study activity · didactic of 'writing' · internal regulation device

Introducción

En los últimos años han cobrado mayor impulso en la Argentina las investigaciones sobre las textualizaciones orales y escritas de los estudiantes universitarios desde distintas perspectivas de las Ciencias del lenguaje (Desinano, 2009; Cárdenas, 2005; Falchini, 2006, 2014; García Negroni y Hall, 2010, 2011). Sin embargo, el énfasis se ha puesto en general en los textos escritos y, en menor medida, en géneros orales como el examen oral.

Por su parte, pese a que la actividad de estudio combina textos orales y escritos (la clase magistral, la clase de consulta, los trabajos prácticos, los exámenes orales y escritos, las notas de clase, los resúmenes, entre otros), la mayoría de los manuales universitarios se concentra en géneros escritos como la monografía, el informe de lectura o el parcial universitario. Es el caso del *Manual de lectura y escritura. Prácticas de taller* (Nogueria, 2010) en el cual recién en el Anexo se alude a un género como la exposición oral. En este sentido, el estudio de los géneros académico-científicos orales constituye no solo un espacio de vacancia en la investigación lingüística sino también -como su consecuencia- en la formación de los estudiantes.

En este artículo nos interesa, por un lado, caracterizar -siguiendo la metodología de análisis de la arquitectura textual desarrollada por Bronckart (2004, 2013)- un corpus constituido por los exámenes finales orales y los guiones de exposición de los estudiantes que accedieron a la promoción en la asignatura de primer año *Práctica de la comunicación oral y escrita* (en adelante PCOyE) en 2017 y 2018 (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral). En dicha producción los alumnos elaboran un comentario metalingüístico integrador en el que exponen los hábitos de planificación y autoedición que interiorizaron durante el cursado de la cátedra.

Por otro lado, en el marco del proyecto de investigación «La regulación y direccionalidad de la actividad metalingüística en el proceso de edición de textos de estudio e investigación» (UNL, 2016/2019), pretendemos presentar algunos avances respecto del modo en que el comentario metalingüístico -en tanto mediación productiva de los procesos de interiorización de un saber metalingüístico sobre la escritura- asume en los exámenes orales y en los guiones de exposición de los alumnos promovidos para, a partir de allí, proyectar posibles reconfiguraciones didácticas en PCOyE.

En función de estos objetivos, organizamos el artículo en dos apartados. En primer lugar, presentamos el corpus y la perspectiva teórica-metodológica y didáctica de este trabajo. En segundo lugar, caracterizamos los textos que conforman nuestro corpus como textos de la actividad de estudio e indagamos el rol del guion de exposición en relación con el examen oral. En función de este análisis, propondremos algunos ajustes en la configuración didáctica de PCOyE.

Punto(s) de partida

Corpus

La recolección de datos se realizó en una situación real en el marco del proyecto educativo de PCOyE, cátedra del primer ciclo que es común a distintas carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. El corpus de la investigación que aquí presentamos está constituido por los exámenes orales y los guiones de exposición que presentaron a la mesa exa-

minadora el día del examen los alumnos promovidos de las carreras de Historia, Letras, Sociología y Ciencia Política del segundo cuatrimestre de 2017 (nueve estudiantes) y del primer cuatrimestre de 2018 (cinco estudiantes), según la programación didáctica de PCOyE.

En el caso de los exámenes orales, el corpus se construyó a partir de su registro auditivo, desgrabación y transcripción posterior. En este trabajo nos detendremos en la primera parte del examen oral en la que los estudiantes exponen en un lapso de entre cinco y 10 minutos el tema de examinación propuesto por la cátedra. No incluiremos la instancia posterior constituida por las preguntas de los docentes y las respuestas de los estudiantes debido a que los guiones de exposición organizan esa primera instancia del examen, de carácter monologal. Con respecto a los guiones de exposición, la cátedra accedió a ellos el día del examen cuando los estudiantes presentaron una copia del ejemplar con el cual organizaron su exposición oral.

La definición del corpus se sustenta en que los alumnos promovidos son quienes han transitado un recorrido por la asignatura que les permite construir un comentario metalingüístico integrador al final de su cursado. La consigna del examen final para estudiantes promovidos⁽¹⁾ fue asignada por los profesores con un mes de antelación y los alumnos dispusieron de una semana para preparar su examen final una vez que conocieron su condición.

Perspectiva teórico-metodológica y didáctica

Inscribimos nuestro estudio en la perspectiva teórica-metodológica del interaccionismo sociodiscursivo (en adelante ISD) (Bronckart, 2004, 2007, 2013) que articula las dimensiones del actuar humano, el lenguaje y la formación de las personas, haciendo hincapié en lo discursivo. Este enfoque distingue dos niveles: el del actuar verbal (el discurso) y el del texto concebido como el resultado empíricamente constatable de dichas acciones verbales. Como los textos son productos de la actividad humana y se articulan con las necesidades, intereses y condiciones de funcionamiento social en las cuales se producen, se caracterizan por su gran diversidad genérica. De este modo, «todo texto empírico es producto de una acción verbal y se realiza adoptando un género» (Bronckart, 2007:139).

(1) Producir un comentario metalingüístico oral de entre 5 y 10 minutos en el que dé cuenta de los hábitos de planificación y autoedición interiorizados durante el cursado de la cátedra. En su comentario recupere datos de la experiencia de las clases y retome, además, planteos del material bibliográfico estudiado que destacaría y relacionaría con su proceso de aprendizaje (para poder establecer generalizaciones es necesario atender a aquellos materiales más abarcadores como Jitrik, Malher, Mostacero, Falchini, Chambers). Debe elaborar un esquema o plan textual que lo ayude a organizar su comentario metalingüístico oral. Dicho esquema o plan textual se refleja en un guion que oficia como un ayuda memoria para usted y, al mismo tiempo, como un índice de su exposición. El día del examen debe contar con dos copias de su guion (uno para la cátedra y otro para ustedes).

Para esta perspectiva, la persona humana se configura en el proceso general de apropiación y dominio de los géneros concebidos como instrumentos de adaptación y participación en la vida social/comunicativa (Bronckart, 2004). Por ello, se propone el desarrollo de la capacidad discursivo-textual oral y escrita de los estudiantes a partir de la enseñanza de los géneros de textos. Para identificar las diferencias entre los distintos géneros se procede a un análisis más preciso de la organización interna de los textos que se sistematiza en el modelo de la arquitectura textual conceptualizado en tres niveles interactivos: la infraestructura general que se vincula con la planificación de los textos (selección de los tipos de discursos y secuencias textuales); los mecanismos de textualización (gestión de organizadores textuales y relaciones anafóricas) y los mecanismos de posición enunciativa (administración de voces y modalizaciones) (Bronckart 2004, 2013).

Desde este posicionamiento teórico-metodológico, la cátedra PCOyE involucra en su diseño pedagógico la confrontación de los estudiantes de primer año con nuevos géneros de textos (resúmenes, informes, reseñas académicas, exámenes orales, entre otros) cuya apropiación y dominio permite planificar, regular y evaluar (Bronckart, 2004, 2007) la actividad de estudio e investigación a la que ingresan.

Ahora bien, la propuesta de formación de PCOyE se singulariza por el pasaje de las prácticas de escritura a la participación de los estudiantes en distintas actividades metalingüísticas (Campos y Milian, 2000), es decir, actividades inherentes al desarrollo y uso de una lengua que integran los niveles discursivo, textual, léxico y sintáctico. Desde este enfoque, la reflexión metalingüística consiste en pensar y hablar sobre lo que se escribe con el objetivo de comprender el funcionamiento de los géneros de textos en relación con la actividad que los origina y promover la interiorización de un saber «de escribir» (Jitrik, 2000) que acompaña «el proceso de pasar de ser un ‘alumno que escribe’ a un ‘autor’ de textos autónomo y consciente» (Falchini, 2006:41).

Actualmente, en el marco del proyecto de investigación «La regulación y directividad de la actividad metalingüística en el proceso de edición de textos de estudio e investigación» (UNL, 2016/2019), estudiamos el comentario metalingüístico como mediación productiva en los procesos de interioriza-

ción de un saber metalingüístico sobre el escribir. Entendemos el comentario metalingüístico «como una actividad oral o escrita que implica una *objetivación* de escritos propios o ajenos. Dicha objetivación requiere una «puesta en palabras» en distintos géneros de textos: informes escritos u orales, ensayos, autobiografías, tablas de cotejo, entre otros» (Falchini, Proyecto de investigación UNL, 2016). La fase final del proceso de escritura y revisión de textos reales que propone PCOyE se sustancia en el examen oral y en el guion de exposición.

El examen oral y el guion de exposición en la actividad de estudio

El examen oral

Según el Instituto Cervantes (2008), el examen oral es un género discursivo del ámbito científico-académico y profesional de carácter monológico cuya finalidad es mostrar a los examinadores que el emisor conoce el tema. Este material de divulgación clasifica los exámenes en dos tipos: 1) de preguntas y respuestas; 2) de exposición de temas. En esta segunda modalidad «lo que hacemos es recitar y repetir un discurso cerrado que preparamos previamente (...) en ocasiones está permitido tener un esquema o emplear medios audiovisuales» (2008:218 y 219).

En sus trabajos sobre las características lingüístico-discursivas registradas en un corpus de exámenes orales de estudiantes universitarios, García Negroni y Hall (2010, 2011) describen estos exámenes como discursos planificados. En nuestro caso, y de acuerdo con las consignas de la cátedra para la instancia de examinación final (*supra*), después de la exposición del tema por parte del estudiante, los profesores formulan preguntas sobre dicha exposición y sobre otros temas del programa. Por lo tanto, el corpus de exámenes estudiado presenta una doble modalidad: un primer momento que consiste en la exposición de un tema, acompañado de un guion; y un segundo momento que se compone de un intercambio de preguntas y respuestas.

Así, los exámenes orales de PCOyE constituyen textos que combinan instancias de monogestión, es decir, gestionadas por el estudiante; e instancias poligestionadas, o sea, gestionadas por el estudiante y los profesores. En el primer caso

la forma verbal es el monólogo y en el segundo el diálogo o polílogo. En este artículo nos concentramos en la primera instancia del examen oral de carácter monologal cuya extensión es de entre cinco y 10 minutos.

Para Jakubinskij (2015), el monólogo es una forma verbal artificial -en oposición al diálogo como forma natural- que se caracteriza por una construcción compleja de la secuencia verbal, por el carácter unilateral de la enunciación, que no espera una réplica inmediata; como por la presencia de una finalidad y de una reflexión previa. En este sentido, para este autor ruso el habla monologal introduce los hechos verbales en el campo de la conciencia (Navarro, 2018a).

En consonancia con esta posición, las exposiciones de los estudiantes en la instancia monologal del examen final de PCOyE constituyen textos orales planificados y auto-editados como queda en evidencia en el diseño de un guion de exposición que, a su vez, permite la auto-regulación durante la textualización misma. Esta caracterización de los exámenes orales se correlaciona con la actividad de estudio que este género permite realizar y que se pone en evidencia en la «escritura» de ideas y conceptos que escuchamos en los textos de los alumnos promovidos.

Así, en trabajos anteriores (Navarro, 2018b) hemos destacado que pese a que la consigna de examen estipula como tema *«los hábitos de planificación y autoedición interiorizados durante el cursado de la cátedra»*, los textos de los alumnos promovidos no presentan un relato experiencial del orden del *contar*, sino una reflexión *teórica* sobre la experiencia de escritura. Concretamente, la infraestructura general de las exposiciones orales de los alumnos promovidos combina los tipos de discursos del orden del *exponer*⁽²⁾ (teórico, interactivo y mixto interactivo-teórico) (Bronckart, 2004) con la secuencia explicativa que organiza linealmente el contenido temático (Adam, 1992). La mayoría de los exámenes configura como tipo dominante el mixto interactivo-teórico, es decir, un *exponer* parcialmente autónomo que combina unidades del discurso teórico y del interactivo: los hechos entonces no se presentan ellos mismos, sino que hay un grado de implicación de las instancias de agentividad del texto respecto de algunos parámetros de la acción verbal en curso. Específicamente, respecto del autor empírico⁽³⁾ y de la temporalidad de la acción expositiva.

(2) Según el enfoque del ISD, si la relación entre las coordenadas que construyen el mundo discursivo de un texto y las coordenadas generales del mundo ordinario en el que se desarrolla la acción verbal es de distancia se da como resultado un orden del *contar* cuya validez es independiente de las circunstancias específicas del acto de producción que lleva a cabo el agente productor y si, en cambio, el contenido temático del mundo discursivo creado en el texto se interpreta de acuerdo con los criterios de validez del mundo ordinario se produce el orden del *exponer* en el cual los hechos se exponen. Por otro lado, el *exponer* y el *contar* habilitan que las instancias de agentividad del texto sean autónomas o estén implicadas respecto de los parámetros físicos de la acción verbal -agente productor, interlocutor, y situación de ambos en el espacio-tiempo-, configurando en cada caso un *exponer* y un *contar* autónomo o implicado.

(3) En relación con las instancias que asumen (o a las que se les atribuye) la responsabilidad de lo enunciado en el texto, el ISD distingue entre el autor o agente productor como la instancia empírica responsable de lo que se enuncia en el texto; de las instancias formales o internas al texto que se sistematizan en la figuras del expositor (instancia de gestión del orden del *exponer*) y del narrador (instancia de gestión del orden del *contar*). Esta instancia de enunciación neutra puede poner en escena una o varias voces 'ajenas'

que, por tanto, son voces infra-ordenadas respecto del narrador o expositor: voces de personajes, voces de las instancias sociales y la voz del autor empírico del texto.

Así, en (1) se registran unidades del discurso interactivo (en negrita) como los pronombres de primera persona (del plural en este caso: *nosotros*) que remiten al autor empírico, así como formas verbales que asumen los valores de simultaneidad y anterioridad respecto de la acción expositiva (*tenemos, habíamos tenido*); en combinación con formas lingüísticas del tipo *teórico* (subrayadas) como organizadores lógico-argumentativos (*pero*), el grado cero de modalización (*Jitrik dice un desorden, un caos*) y formas verbales con valor gnómico (*algunos dicen genotexto*).

(1) *Eh*, entonces ahí la importancia de la idea de la reconducción, pero reconducir hacia dónde, porque si **queremos** reconducir es porque **tenemos** un camino que **nos habíamos planteado**, una imagen de un previo de ese texto, algunos dicen genotexto, algunos autores. *Eh* entonces, ahí la importancia de la reconducción para volver hacia ese camino, a esa imagen del texto que **habíamos tenido**, es decir, satisfacer ese deseo que **nos** había hecho volver/ empezar a escribir, ese deseo organizador, ese deseo de organización que nombran los autores. *Eh* entonces *eh* **nos enfrentamos** acá a que esa imagen que nos habíamos hecho del texto, a ver primero se ve acá en el plan textual, es una primera imagen que **nosotros nos hacemos** de ese texto, de un/ de un/ lo que **queremos** que llegue a ser, que sea ese texto, todo eso nace de un previo, ¿no? que Jitrik dice un desorden, un caos, un mundo imaginario, que es *eh* importantísimo para **nuestra** escritura. (Estudiante 6, año 2017).

Entendemos que la configuración de la mayoría de las intervenciones de los estudiantes en un tipo mixto interactivo-teórico se relaciona con el tópico del examen que les exigía exponer su experiencia de escritura en un discurso que es autónomo de la situación de examinación (tipo *teórico*) pero que, al mismo tiempo, involucraba a los estudiantes en tanto sujetos y objetos de dicha reflexión metalingüística (tipo *interactivo*).

En relación con la planificación secuencial del corpus, el contenido tematizado en los textos de los estudiantes se distribuye en una secuencia explicativa dominante (Adam, 1992), en correlación con la organización interna de la exposición oral en introducción o apertura, desarrollo de los temas anunciados en la apertura y conclusión (Bronckart, 2007). Así, los estudiantes promovidos anticipan en sus introducciones el tema del examen y, por medio de modalizaciones pragmáticas (Bronckart, 2004), explicitan la finalidad de su intervención (destacado en negrita) (2):

(2) [inicio inaudible] **los hábitos de planificación y autoedición que considero que más o menos aprendí a lo largo del cursado de esta materia eh y bueno lo que voy a hacer es exponerlo usando metalenguaje.** El prefijo «meta» significa volverse sobre sí mismo y bueno lo que pretendo hacer es eso, hablar del lenguaje *eh* utilizando el lenguaje mismo y esa característica que tiene el lenguaje se llama reflexividad. Bueno, como presentación *eh* era eso y la introducción que traje es una cita de Noé Jitrik de su libro «Los grados de la escritura» y bueno para contextualizarla él viene hablando de la palabra escribir y viene brindando distintas posibilidades de esa palabra y yo traje la tercera porque es la que él más desarrolla y considera más adecuada, y dice: «Tercera posibilidad: *escribir* es también y sobre todo, un verbo. Ello implica, por un lado, un sujeto de la acción, el escritor; por el otro, un objeto, la escritura; y por fin, una conjugación, el proceso». Bueno lo que yo ahí pensé, igual que Jitrik que toma la palabra *escribir* como un verbo que es transitivo, que tiene dos argumentos digamos, un sujeto y un objeto, y el sujeto es aquella persona que toma todas las decisiones de autor, que inicia el proceso de escritura y que lo concluye, y que para desarrollar ese proceso tiene una serie de saberes *eh* que ya puede tener internalizados y otros los puede adquirir con el estudio o con la experiencia y bueno, el resultado de ese proceso es, como dice Jitrik, el objeto que es la escritura en sí misma. (Estudiante 7, año 2017).

Sin embargo, la mayoría de las introducciones no presenta una construcción compleja del acto de «decir» (Falchini, 2016) debido a que no se explicita el problema epistémico que organiza la gestión explicativa del examen⁽⁴⁾, ni el anuncio de «las divisiones que se harán, el plan que se va a seguir» (Barthes, 1966: 68), entre otras posibilidades, como sí se registran en la siguiente introducción de uno de los estudiantes promovidos:

(3) A modo introductorio, como comienzo me gustaría decir, plantear que esta instancia, este coloquio frente a la cátedra y el resto de los compañeros estudiantes, me ha posibilitado valiéndome de esa posibilidad reflexiva que tiene el lenguaje, emprender una indagación, una reflexión metalingüística y que ha hecho visibles una serie de cuestiones que pueden erigirse como una/una problemática que va a vertebrar la exposición que pretendo llevar a cabo. Estas cuestiones tienen que ver, a mi entender, con lo que yo llamo los condicionamientos pero también los horizontes de posibilidad que brinda un

(4) Algunos de los problemas epistémicos que se deducen de las exposiciones de los estudiantes son ¿Cuáles son las funciones del rol de escritor? ¿Cómo fue mi progreso en la escritura a través del reconocimiento? ¿Qué ocurre al escribir un texto? ¿Cómo llegué a un punto totalmente distinto de lo que había sido antes mi capacidad escritural? ¿Cuál fue mi relación con la actividad de lectura y escritura de textos académicos?

contexto *eh* específico que es el ámbito académico, que es común a una serie de géneros que nosotros hemos abordado y en los cuales hemos incursionado a partir de los distintos escritos en estos cuatro meses, fundamentalmente tomando los trabajos prácticos efectuados como conocimientos más *eh* notorios pero en cuanto a que su contundencia tiene que ver con el proceso que implicó en términos personales. Y en esos escritos yo creo que pude vislumbrar esos condicionamientos y ese horizonte de posibilidad en función de lo que autoras Calsamiglia Blancafort y Tusón Vals denominan, siguiendo a Émile Benveniste -si esa es la pronunciación- la expresión de la subjetividad en el lenguaje. (Estudiante 1, 2018).

En (3) el estudiante reconceptualiza el tópico del examen propuesto por la cátedra en función de su experiencia personal de escritura y lo orienta a la expresión de la subjetividad en el lenguaje como hilo temático principal. Por otro lado, anticipa la perspectiva teórica y metodológica que organiza su exposición. Por su parte, el cierre de la exposición -que coincide con la fase de conclusión de la secuencia explicativa- asume distintas modalidades. En ocasiones se visibiliza una operación conceptual de síntesis e integración del pensamiento (4), pero en otros se expone un razonamiento inconcluso (5).

4) Y bueno, respecto a la conclusión también me gustaría citar a Jitrik *eh* que dice «la escritura que aletea por debajo y nunca se muestra en su propio ser» porque creo que eso se relaciona con esta cuestión de escribir a ciegas que por ahí tenemos los estudiantes que como está en su característica propia esconderse, no lo podemos ver; y si no tenemos por ahí las herramientas necesarias *eh* pasamos sin ver todo ese entramado complejo que hay debajo de la escritura. (Estudiante 6, año 2017).

(5) y después yo puse acá [se refiere al guion] de los progresos en la escritura más o menos eso y también quizás lo que me quedaría por ajustar sería *eh* que yo sigo incluyendo en mis escritos expresiones más, coloquiales que por ahí no objetivan//no objetivizan el lenguaje digamos *ymm* [silencio] no eso. (Estudiante 4, año 2018).

Estos datos ratifican investigaciones anteriores en las que se identificó en los escritos de los estudiantes «débiles o ausentes introducciones y conclusiones» (Falchini, 2016:23). Con respecto al nivel de los mecanismos de textualización relevados en el corpus objeto de estudio, hemos registrado la ocurrencia de mar-

adores del discurso y organizadores con valor lógico-argumentativo propios del discurso *teórico*, así como una alta frecuencia de anáforas nominales coincidentes con una escritura de ideas y conceptos (Bronckart, 2004). Así, en (6) la unidad de origen «ese ámbito académico» (en negrita) se recupera por sintagmas nominales (subrayados) que precisan la conceptualización teórica que el estudiante está construyendo:

(6) (...) detectar detrás de esas variaciones de cada una de las convenciones genéricas una unidad de sentido que yo creo hallar en **ese ámbito académico**, en ese contexto, que implica un ámbito institucionalizado, formalizado en cuanto a la actividad estudio e investigación y que gesta un discurso que puede denominarse como lógico-científico o como propio del orden del exponer pero que sin embargo se mediatiza a través de los distintos géneros a los cuales he aludido en el caso de lo que nosotros nos vimos inmersos y yo entiendo que ese rasgo recurrente que he detectado está vinculado con ese contexto del cual hablo. (Estudiante 1, año 2018).

Por último, la instancia general que asume la responsabilidad enunciativa en las textualizaciones de los estudiantes es la del *expositor* en tanto instancia de gestión del orden del *exponer*, en correlación con el tipo de discurso mixto interactivo-teórico que configura la infraestructura textual (*supra*). Sin embargo, esta voz neutra no asume la responsabilidad de decir en soledad sino que pone en escena voces secundarias con las que comparte el compromiso enunciativo de lo enunciado en el texto del examen.

De hecho, el análisis del corpus revela que la instancia de enunciación desde la cual se expone metalingüísticamente acerca de la experiencia de escritura es la de un *expositor* (subrayado) que comparte la responsabilidad enunciativa principalmente con la voz del autor empírico (en negrita) desde la cual los estudiantes, con el auxilio de voces de personajes «creadores de conocimientos» (en cursiva), construyen un saber nuevo, desconocido que es su propia experiencia como escritores:

(7) Y bueno, en la en la realización de los diferentes trabajos, *eh* tanto en la reseña como en el informe, tuve que *eh eh* digamos dar cuenta de los diferentes pasos que uno tuvo que hacer para poder *eh eh* para poder tener esta consciencia de escritor. Y luego *eh* leí en Calsamiglia y Tusón que retomando ideas de Flower y Hayes, no sé si está bien explicado, que explicaba los diferentes procesos, nombra tres procesos de planificación, de textualización y de revisión, y bueno ahí justamente pude *eh* encontrar los diferentes momentos que *eh* que en mi caso cómo poder separar estos momentos para a la hora de elaborar el escrito poniendo a prueba estos conocimientos brindados por todos los autores de// que pertenecían al material de// a la bibliografía. (Estudiante 2, año 2017).

La responsabilidad enunciativa que asume la voz secundaria del autor empírico en los exámenes condice con un estudiante que se posiciona como un escritor que sabe «de escribir» (Jitrik, 2000) por haber reflexionado metalingüísticamente sobre sus experiencias de escritura en la actividad de estudio.

Desde esta gestión de voces, los estudiantes se comprometen enunciativamente y se constituyen en el sustento de la evaluación del contenido temático en sus exposiciones. En aquellos casos en que la responsabilidad de decir la experiencia de escritura recae en la instancia neutra de enunciación (el *expositor*) o en las voces de personajes «creadores de conocimientos» se registran modalizaciones lógicas o un grado cero de modalización en las que el contenido temático se presenta como un dato absoluto sustraído de evaluación (Bronckart, 2004):

(8) Por lo que refiere a la / a la actividad de escritura Noé Jitrik plantea que puede entenderse al escritor como sujeto y como lugar, siendo el sujeto quien realiza la acción y quien da inicio al proceso y siendo el lugar *eh* donde se alojan todas las decisiones *eh* que desencadenan dicho proceso. Dentro de las decisiones que uno debe tomar al asumir el rol de escritor están las que forman parte de la planificación, de la producción y de la autoedición o corrección de los textos. (Estudiante 1, año 2017).

En cambio, los segmentos de los exámenes asumidos por la voz secundaria del autor empírico combinan modalizaciones lógicas (dudas y certezas respecto de la experiencia de escribir), deónticas (deber ser de la escritura), pragmáticas (intenciones, razones y capacidades de hacer como escritores) y apreciativas

(valoración subjetiva de la experiencia de escritura, de los materiales bibliográficos y de los saberes técnicos):

(9) Cuando yo empecé la cátedra me limitaba a escribir a ciegas, y para mí eso como explicar de una manera que pensaba la escritura como un mero instrumento que me permitía resolver una actividad escolar y no tenía ningún tipo de reflexión o de intención más que cumplir con un deber y en eso *eh* **me parece que, de alguna manera**, los conocimientos que fui adquiriendo en la cátedra me sirvieron *eh* como unos anteojos de la teoría que **me brindaron** un marco, una base teórica con contexto/ con conceptos, con estrategias y metodologías que **me fueron permitiendo** desarrollar una **mayor** *eh* conciencia autoral *eh* ese/esa toma de conciencia, ese darme cuenta, **me permitió** *eh* ver la escritura desde otra/ desde otro lugar completamente distinto y también noté que no solo cambió mi manera de escribir sino también cambió mi forma de leer, de acercarme a los textos o al menos intentarlo, *eh* tanto propios como ajenos, e **intentar concebirlos** como obras teniendo en cuenta el complejo entramado de relaciones, de/ de decisiones y de operaciones que hay detrás de todo texto. (Estudiante 5, año 2017).

El guion de exposición

Plan textual y dispositivo de regulación interna

«La sensación de plenitud al comenzar un ensayo, cuando uno enumera lo que va a escribir. El plan tiene el encanto que surge del descubrimiento del núcleo anecdótico de un cuento que parece ya escrito. Ésa es la única alegría plena de la literatura». (Ricardo Piglia, *Los diarios de Emilio Renzi*)

Noguiera concibe el guion de exposición como una herramienta que facilita la exposición oral por parte del estudiante y como un instrumento de control para el docente. Asimismo, enfatiza su rol en la planificación textual de «todo tipo de géneros académicos (informe, monografía, exposición oral). Cuando se elabora el plan de un texto escrito u oral, se construye un pre-texto que bien puede adquirir esta forma esquemática» (2010:170). De modo semejante, el Instituto Cervantes lo inscribe en la etapa de planificación de aquello que se va

a decir, como una forma de ordenar y jerarquizar las ideas debido a que «sin una planificación global es muy difícil comenzar a darle la forma definitiva a un discurso» (2008:102).

En la cátedra PCOyE el diseño de los planes textuales se vincula con el deseo de organización (Jitrik, 2000) que funda el acto de escritura. En este sentido, constituyen una técnica de planificación textual debido a que estructuran jerárquicamente las ideas e instauran una imagen posible del texto. La planificación de este primer esquema textual global les permite a los estudiantes descubrir «el núcleo anecdótico» de sus textos en función de su intención de «decir» (Falchini, 2016). En ese marco, los planes textuales son concebidos como versiones del texto que se va ajustando desde una formulación esquemática inicial al escrito definitivo.

Por eso, el guion que los estudiantes promovidos presentan el día del examen final a la mesa examinadora y del cual cuentan con una copia para organizar su exposición oral, presenta una potencialidad formativa valiosa para la didáctica de la «escritura» (entre comillas porque concebimos como «escritos» los textos orales institucionalizados como la exposición y el examen oral).

Esto es así porque en tanto planificación textual de la exposición monológica que se hace pública el día del examen, el guion de exposición visibiliza una acción consciente y voluntaria de textualización por parte de los alumnos. Constituye así un dispositivo interno o de auto-regulación (Schneuwly y Bain, 1998) del estudiante respecto de sus «escritos», como consecuencia de la edición guiada o regulación externa de los docentes en la diagramación de los planes textuales de los textos que se produjeron en la cátedra antes de ese «escrito» final oral. En este sentido es que entendemos que la elaboración de planes textuales, en este caso del guion de exposición, refuerza la auto-edición y auto-regulación por parte de los alumnos de sus experiencias de «escritura» y promueve la interiorización de un saber «*de escribir*» (Jitrik, 2000) en la actividad de estudio.

El guion de exposición: texto de la actividad de estudio

En el marco del proyecto de investigación en marcha, quisimos conocer la modalidad que asume el comentario metalingüístico en el «escrito» final de la materia, es decir, el examen oral. En ese sentido, estudiamos desde el modelo de la arquitectura textual del ISD (Bronckart, 2004, 2013) no solo los textos

Escritura: pasado, presente y futuro

Índice

1. *Presentación: "escritura como reescritura"*
 - 1.1. Solidaridad: darse cuenta
2. *La reconducción hacia el deseo*
 - 2.1. Organizar el caos
3. *Mecanismos de estructuración de la continuidad*
 - 3.1. Saberes
 - 3.2. Voces ajenas
 - 3.3. Contexto
4. *Conclusión: la autoría como objetivo*
 - 4.1. Gestión explicativa personal

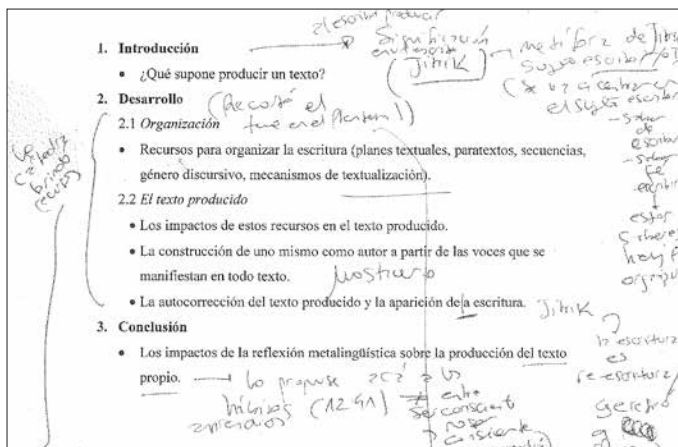
Figura 1. Guion de exposición 2017.

monologales de los estudiantes promovidos (*supra*) sino también los guiones que estos diagramaron para planificar y acompañar sus exposiciones orales. Esta decisión surgió a partir de observar que los guiones de los alumnos promovidos no se reducían a un plan o esquema textual de su exposición oral, sino que presentaban un estatuto textual autónomo. Así, en la figura 1 registramos el único guion del corpus que solo presenta un título y el esquema jerárquico de ideas.

Por el contrario, casi la totalidad de los guiones de nuestro corpus registra un paratexto de la actividad de estudio que, en tanto dispositivo pragmático puesto en función de la recepción (Alvarado, 1994), da forma pública al texto que deriva en su autonomía del texto de la exposición. Por ejemplo, en la figura 2 relevamos datos institucionales, del estudiante, el plan textual en sí mismo conceptualizado como índice y las referencias bibliográficas. En otros casos también figuran títulos y epígrafes teóricos.

En términos de la planificación textual, los guiones de exposición de los alumnos promovidos construyen un razonamiento de tipo *teórico* que se materializa en la configuración sintagmática de tipo nominal que organiza los índices o planes textuales. Los sintagmas nominales que registramos exponen ideas y conceptos

Figura 4. Guion de exposición 2018.



En relación con los mecanismos de textualización, la configuración esquemática de los guiones de exposición no permite relevar organizadores discursivos ni procedimientos anafóricos, con algunas excepciones. En la figura 4, el ítem 2.1 introduce como unidad de origen el sintagma nominal «Recursos para organizar la escritura» que es recuperado en el punto 2.2 por la anáfora nominal «estos recursos».

La responsabilidad enunciativa es compartida entre el autor empírico (que se explicita en los nombres propios con valor exofórico que conforman el paratexto de los guiones) y las voces de personajes «creadores de conocimiento» (Bronckart, 2004) que se registran en el epígrafe de algunos guiones, en el índice o esquema textual en otros y en las referencias bibliográficas. De este modo, como en las exposiciones orales, en los guiones, la responsabilidad enunciativa de decir la experiencia de escritura se distribuye en distintas instancias enunciativas que refuerzan su inscripción en el orden del *exponer*.

Como consecuencia de las recurrencias que registramos en los guiones de exposición de los estudiantes promovidos revisamos el modo de referirnos a este plan textual o pre-texto del examen oral, concebido inicialmente como su índice (*supra* la consigna de examen) y lo reconceptualizamos como texto de la actividad de estudio con un valor de uso propio (Bronckart, 2004) que lo distingue de la exposición oral con la que este se asocia: planificar, auto-edi-

tar y auto-regular la exposición oral (*infra*). Dicho de otro modo, aunque el guion presenta una organización esquemática del contenido textual de la exposición oral, es mucho más que el índice de un texto debido a que presenta un plan socio-discursivo y textual autónomo.

Proyecciones didácticas

El estudio del corpus de exposiciones orales y guiones de los alumnos que promovieron PCOyE en 2017 y 2018 orientó la construcción de instrumentos teóricos y metodológicos que permitan, en el ámbito de la enseñanza universitaria, articular la regulación externa o edición guiada a cargo del docente (editor) y la regulación interna o auto-edición del estudiante (autor). En particular, en relación con la planificación textual de los «escritos» de estudio que progresivamente los alumnos construyen durante el cursado de la asignatura.

Los avances de la investigación que presentamos en este trabajo direccionan algunas mediaciones pedagógicas respecto del guion de exposición como, por ejemplo, el diseño de una tabla de control que oficie como herramienta de regulación externa (docente editor) antes de la instancia del examen final oral a los fines de potenciar la regulación interna de los estudiantes. De esta manera, al hacer pública en las clases de PCOyE su planificación textual, los alumnos transitan el pasaje del actuar textual a la reflexión metalingüística en una conversación metacognitiva sistemática entre autor-editor. Asimismo, posibilita planificar clases de ensayo de los exámenes orales con los guiones de exposición en las que se pueda observar la dinámica entre ambos textos y determinar posibles ajustes antes de su versión final.

Por otro lado, la caracterización de los guiones de exposición como textos de la actividad de estudio y su puesta en relación con los textos de los exámenes orales permite modalizar su enseñanza a partir de prácticas sociales de referencia (Bronckart y Schneuwly, 1996), en este caso, textos empíricos de estudiantes universitarios; y no únicamente con las caracterizaciones de los materiales teóricos y de divulgación.

Cierre

El análisis de la arquitectura textual de la exposición monologal, como de sus guiones, en los exámenes finales orales de alumnos promovidos de PCOyE nos permite reconfigurar nuestras prácticas educativas al poner en relación estos dos textos de la actividad de estudio y relevar el valor que el guion tiene no solo como planificación textual sino también socio-discursiva en la construcción del acto de «decir» en la actividad de estudio. En la reconceptualización del guion de exposición no solo como pre-texto, versión o planificación textual de la exposición oral, sino también como texto de la actividad de estudio que proponemos en este trabajo se sustenta la potencialidad de su enseñanza para la didáctica de la «escritura».

Específicamente, consideramos que su estatuto como dispositivo de regulación interna (Schneuwly y Bain, 1998) en la actividad metalingüística (Campos y Milian, 2000) profundiza la conciencia lingüística de los estudiantes respecto de la experiencia de «escritura» que es objeto de reflexión en la instancia de examinación final. Por eso, en los exámenes finales orales de PCOyE escuchamos a un alumno que ha comenzado a auto-editar y auto-regular sus textos. Por último, esta construcción guiada del acto de «decir» resitúa el comentario metalingüístico como interiorización de un saber «*de escribir*» (Jitrik, 2000) que les posibilita a los estudiantes representarse a sí mismos como sujetos de la acción o autores en sus prácticas de «escritura».

Consideramos que los resultados parciales de nuestra investigación deben ampliarse a un corpus que incluya los exámenes orales de los estudiantes regulares de PCOyE.

Referencias bibliográficas

- Adam, J. M. (1992).** *Les textes: Types et prototypes*. París: Nathan.
- Alvarado, M. (1994).** *Paratexto*. Buenos Aires: Publicaciones UBA.
- Barthes, R. (1982).** «La antigua retórica». En *Investigaciones Retóricas I*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires, pp. 9-80.
- Bronckart, J-P. ([1997] 2004).** *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2013). «En las fronteras del interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos». En **Riestra, D., Tapia, S. M. y Goicoechea, M. V. (Comps.)**. *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, pp. 39-59.
- Bronckart, J-P. y Schneuwly, B. (1996).** «La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable». En *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, N° 9, pp. 61-78.
- Camps, A. y Milian, M. (2000).** *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Cárdenas, V. (2005).** «Hablar y calcular. (Im)posibilidades» En *Tópicos del Seminario*, 14, julio-diciembre de 2005, pp. 181-214.
- Desinano, N. (2009).** *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens.
- Falchini, A. (2006).** «¿Cómo lo explico? El caso de la escritura académica». En *Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas*. Rosario: CELA, N° 11, pp. 31-43.
- (2014). «La escritura en la elaboración de culturas identitarias. Problemas teóricos y metodológicos». En *Actas del Congreso Nacional, Subsede Cátedra Unesco, UNR*, octubre de 2014, pp. 1-8.
- (2016). «Pensar con palabras » En Falchini, A. y Andelique, V. (edit.). *Los Avatares de ensayar la obra de arte. Un acercamiento a los estudios disciplinares*. Santa Fe: 4ojos Colectivo Editorial, pp. 65-105.
- García Negroni, M. M. y Hall, B. (2010).** «Descripción e interpretación de prácticas discursivas orales en estudiantes universitarios. Estudio de casos». En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino (Editores) (2010). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo, pp. 933-940.
- (2011). «Prácticas discursivas escritas y orales en contexto universitario. Fragmentariedad y distorsiones enunciativas». En García Negroni, M. M. (Coord.) y otros (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón, pp. 191-221.
- Jakubinskij, L. (2015).** *Sobre a fala dialogal*. Editado por Sériot e Ivanova. São Paulo: Parábola Editorial.
- Jitrik, N. (2000).** *Los grados de la escritura*. Buenos Aires: Manantial.
- Navarro, P. (2018a).** «Los aportes de la caracterización del diálogo de Lev Jakubinskij al estudio de los géneros orales institucionalizados. El caso del debate». *Eutomia* 21: 48-75.
- (2018b). «Estudiantes *expositores autores* en exámenes universitarios orales: evaluación metalingüística y metaenunciativa acerca de la experiencia de escritura». En VI Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. San Carlos de Bariloche, 25 y 26 de octubre de 2018.
- Nogueira, S. (2010).** *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. Buenos Aires: Biblos.
- Schneuwly, B. y Bain, D. (1998).** «Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas». En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 16, pp. 25-46.