



UNIVERSIDAD BÍBLICA
LATINOAMERICANA
PENSAR • CREAR • ACTUAR

BACHILLERATO EN CIENCIAS TEOLÓGICAS
BACHILLERATO EN CIENCIAS BÍBLICAS

LECTURA COMPLEMENTARIA SESIÓN 3

CTX 104 COMUNICACIÓN ESCRITA

Moris, Juan Pablo e Inés Gimena Pérez. "La monografía". En Manual de escritura para carreras de humanidades, coordinado por Federico Navarro, 191-238. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2014. Acceso el 18 de diciembre de 2020.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6674381>

CAPÍTULO 4

La monografía

Juan Pablo Moris e Inés Gimena Pérez

Unidad 1: La monografía como género

1.1. Introducción: *la escritura de investigación en el grado*

En este capítulo se aborda otro de los géneros que funciona como medio de instrucción y evaluación en el grado universitario: la monografía. La elaboración de una monografía implica un conjunto de procedimientos textuales y cognitivos más complejo que los vistos hasta aquí para responder a las consignas de parcial. Estas características se deben a su parentesco con la escritura de investigación.

¿Qué rasgos definen la monografía como género? Siguiendo a Bajtín, para responder esta pregunta es necesario considerar al menos tres ejes o aspectos, que se plantean como preguntas a continuación:

- a) ¿Cómo circulan las monografías (quiénes los escriben y quiénes los leen, y en qué circunstancias)?
- b) ¿Qué objetivos tienen?
- c) ¿Cómo se textualizan (que forma textual adoptan) estas características?



Los ejes para abordar los géneros discursivos se exploran en el Capítulo 1.

Para entender mejor las exigencias que implica redactar un tipo de texto determinado, es necesario comprenderlo como la contraparte discursiva de una actividad social. Por eso es importante pensar qué interacciones sociales se establecen mediante la monografía, qué tipo de objetivos tiene esa interacción y qué posiciones se están negociando en ella. Redactar una monografía supone establecer una relación con los destinatarios y con el campo disciplinar por el que circula, que es diferente de la que se establece a través de un examen.

1.2. Lectura: *la monografía y otros géneros*

Para continuar la discusión, leer los siguientes fragmentos de artículos que abordan el género monografía. Discutir en grupos las preguntas que siguen, y poner en común las respuestas.



También es posible contrastar los textos a partir de su contexto de circulación. El texto de Alonso Silva tiene como destinatarios alumnos ingresantes, sin demasiada experiencia previa en escritura monográfica. Por su parte, el de Gallardo presenta rasgos textuales propios de un artículo de investigación.

[La monografía] demanda habilidades expositivas y argumentativas más exigentes para el alumno que las solicitadas para producir un resumen o un parcial: en la monografía ni la organización de un texto fuente (el resumido) ni las consignas “paso a paso” de un parcial guían la producción discursiva del estudiante. Aunque el tipo de monografía que se presenta aquí se asemeja a un informe de lectura porque implica un trabajo crítico con un corpus bibliográfico, la monografía se distingue del informe porque su enunciador no solo argumenta una interpretación de lo que ha leído, sino también toma posición entre las

posturas que detecta en el corpus respecto de un tema. (...)

La monografía es un género escrito mediante el cual el estudiante universitario entrena su capacidad para investigar un tema específico relacionado con la asignatura que cursa. Aquí se presentará la investigación abocada a textos teóricos escritos y tal como la puede practicar un estudiante en el inicio de sus estudios de grado. No se estudiarán aquellas que utilizan materiales no escritos, videos, observaciones empíricas, etcétera, ni aquellas que superen los alcances de una indagación bibliográfica, a lo que se reduce el sentido de investigación que se propone aquí. La monografía, como todo género discursivo, está sujeta a convenciones que establecen su forma textual, determinan caracteres propios de la construcción del enunciador y del enunciatario, el tratamiento del tema, la utilización del léxico, etcétera.

El entrenamiento de la capacidad de investigar, entendida con las restricciones que se han señalado, implica la entrega al trabajo de pensar, de alguna manera dejarse llevar por las posibilidades desconocidas, por hipótesis, por dudas. Inicialmente no se sabe qué se puede hacer ante la tarea hasta que se la realiza. Trabajar este terreno es investigar, apelar, preguntar; en definitiva, sostener una conversación con los textos. Y no solo con ellos, con todo pensamiento pertinente que tengamos a nuestro alcance. Lo más próximo, nosotros mismos. O un par, un compañero. O un mediador entre los textos y el estudiante, el docente.

La *línea de investigación* puede ser indicada por el docente, puede surgir del interés que el trabajo realizado durante el curso ha suscitado en el alumno o quizás, la mejor opción, es un buen encuentro entre indicaciones que provocan interés e interés que recibe una orientación adecuada. De cualquier manera, siempre es necesario entablar un diálogo con los textos que integran la bibliografía de la materia u otros que constituyan “ramificaciones” —previamente insospechadas— de ese tronco.

En cuanto al tema de la monografía, su gama es amplísima. Muchas veces ocurre que cuando se encuentra, lo que resta del trabajo transcurre con relativa fluidez. Es que determinar el tema de una monografía puede parecer algo sencillo, básico, pero en realidad no lo

es; identificar el tema al que hay que acotar una monografía precisa el trabajo que hay que realizar. Algo que es conveniente tener presente durante la búsqueda del tema de una monografía (que debería poder enunciarse en una frase nominal, es decir, en frases cuyos núcleos sean sustantivos, como "relación entre arte y sociedad", "evolución del uso del término *homosexualidad*", "concepción de la lectura en el siglo XXI", etcétera) es cierto control sobre una conducta frecuente en el comienzo del trayecto como universitarios, que se podría caracterizar como fundada en una actitud de inocente prepotencia. Uno se cree capaz de abordar genialmente incluso aquellas cuestiones que responden a una perspectiva "panorámica" —como la caracteriza Umberto Eco—, que ha dado mucho que pensar a los filósofos de todos los tiempos, por ejemplo, la relación entre determinación y libertad. Entonces, uno es puro optimismo. En un sentido, no está nada mal, es fuerza. En otro, sus resultados pueden ser sumamente desalentadores.

Alonso Silva, 2010: 135-145

La monografía es una clase de texto o género perteneciente al discurso científico o académico, que comprende también el artículo de investigación, la tesis y la ponencia, entre otros. El término *monografía*, según Ciapusio (2000), es polisémico, pues se aplica a varias clases textuales con diferentes funciones. En efecto, se denomina monografía tanto a un ensayo o una recopilación de información como a un verdadero trabajo de investigación donde se demuestra una hipótesis. De hecho, en el ámbito universitario no suele haber lineamientos docentes claros acerca de lo que se espera de esa clase de texto. No obstante, se pueden efectuar algunas precisiones. Mientras que el ensayo es un comentario libre acerca de un tema, sin el requerimiento de un marco teórico, la monografía trata sobre un asunto que fue previamente estudiado e investigado dentro del marco de una teoría y según una metodología determinada. En el ámbito universitario la monografía suele ser una instancia de evaluación mediante la cual el estudiantado demuestra lo que ha aprendido, como por ejemplo,

resumir y comentar bibliografía, exponer información y argumentar. Asimismo puede ser considerada como el primer intento de escribir un artículo científico. Por consiguiente, podría postularse como un entrenamiento para la escritura de un artículo científico. En tal sentido, esta clase textual puede considerarse como el modelo al que puede aproximarse la monografía en cuanto a estructura y rasgos lingüísticos.

Gallardo, 2005: 13-14

Guía de lectura

- a) ¿Cuál sería, según Alonso Silva, la diferencia entre monografía e informe de lectura?
- b) ¿Cuál sería, según Gallardo, la diferencia entre una monografía y un ensayo?
- c) ¿Según Alonso Silva, cuál o cuáles son los objetivos previstos para la escritura de una monografía?
- d) En cuanto a la definición del género *monografía*, ¿qué similitudes y diferencias se advierten entre las caracterizaciones realizadas por ambas autoras?

Discusión

Evaluar grupalmente la pertinencia de las siguientes afirmaciones extraídas de los textos previos en relación con sus propias experiencias como estudiantes:

— “Algo que es conveniente tener presente durante la búsqueda del tema de una monografía (...) es cierto control sobre una conducta frecuente en el comienzo del trayecto como universitarios, que se podría caracterizar como fundada en una actitud de inocente prepotencia. Uno se cree capaz de abordar genialmente incluso aquellas cuestiones que responden a una perspectiva “panorámica” —como la caracteriza Umberto Eco—, que ha dado mucho que pensar a los

filósofos de todos los tiempos, por ejemplo, la relación entre determinación y libertad”.

— “Mientras que el ensayo es un comentario libre acerca de un tema, sin el requerimiento de un marco teórico, la monografía trata sobre un asunto que fue previamente estudiado e investigado dentro del marco de una teoría y según una metodología determinada”.

— “Asimismo [la monografía] puede ser considerada como el primer intento de escribir un artículo científico. Por consiguiente, podría postularse como un entrenamiento para la escritura de un artículo científico”.

1.3. Ejercitación: *experiencias de escritura*

Leer y discutir en grupos pequeños los testimonios de estudiantes avanzados sobre la escritura de monografías, y relacionarlos con sus propias experiencias. ¿Existen particularidades vinculadas a cada carrera? Identificar perspectivas útiles para el dominio del género. Poner en común los consensos alcanzados.

Letras

Siempre tuve la sensación de que me faltó ese aprendizaje, de que me evaluaban sin haberme enseñado en qué consistía. Durante mi paso por las distintas materias, tampoco hubo una instancia de aprendizaje sobre cómo escribir una monografía, lo máximo que recibí fueron las pautas para citar (que variaban según las preferencias de cada profesor o cátedra, entonces nunca quedaba claro cómo hacerlo y eso me indujo a errores) (...). Tampoco los profesores prestan demasiada atención a cómo está escrita la monografía. Salvo que haya errores importantes que impidan la comprensión del texto o sean verdaderos “horrores”, la

sensación que tengo es que, en general, pasan por alto muchas cosas, que no se detienen a corregir la redacción.

Letras

Para mí, la principal dificultad es el hecho de que de entrada te piden hacer una monografía y en un caso como el mío, que empecé la facultad ni bien salí de la secundaria, no tenía idea de qué era eso. (...) Después, dificultad número dos, te encontrás con que en otras materias de literaturas esperan que hagas lo que en Teoría NO tenías que hacer. Parece que la definición (o concepción) de monografía como género está estrictamente relacionada con las posturas estéticas y teóricas de los profesores que las piden, lo cual lleva un tiempo entenderlo y, en definitiva, siempre puede uno equivocarse respecto de lo que cree que un profesor espera.

Filosofía

Hay docentes que promueven libertades estilísticas que son bien utilizadas por los estudiantes, pero que dejan como resultado trabajos que difícilmente encontrarían un lugar de publicación o de comunicación en la propia academia. Otro abordaje de la cuestión de las necesidades, que nos llevaría a otro lugar, sería analizar, a otro nivel, el sistema de producción científica que la facultad y los organismos nacionales promueven, y el modo en el que los estudiantes van siendo involucrados y excluidos.

Educación

En cuanto a la escritura mi formación fue más intuitiva, por ensayo y error, a través de cada ejercicio de escritura académica. (...) En principio, los docentes no focalizan en el tipo de escritura que están solicitando, sino que solo formulan la consigna dando por sentado que los estudiantes conocen el género que se solicita escribir. Otras veces, no explicitan qué tipo de escritura se solicita, ni se lo formula como objetivo de evaluación.

Historia

Mi experiencia con la escritura académica comenzó cuando estaba cursando el taller de Semiología del CBC. Allí realmente me enfrenté a un problema y a una falencia enorme que es la carencia de una herramienta o de una "técnica" para escribir. Yo viví esta experiencia de manera frustrante. Toda mi carrera tuve problemas para escribir. Mis primeros parciales, recuerdo, eran como una carga muy pesada, muy densa; era algo así como "tropezar" con la escritura. Poco a poco, y de una manera casi autodidacta fui adaptando ciertas claves, o herramientas, pero por mi cuenta. Para mí escribir es más que un ejercicio académico, para mí es una materia pendiente que me genera placer, poder expresar por escrito mis ideas. (...) Bueno, para ir cerrando, como les conté, no encontré espacios formales en la facultad, y fui por mi cuenta consultando o comprando materiales del CBC. Trabajé mucho sobre mis errores y eso, creo, que me favoreció.

1.4. Sistematización: *escritura de monografías*

Sistematizar las observaciones realizadas y conclusiones alcanzadas a lo largo de la unidad completando el cuadro planteado a continuación.



Prestar atención al carácter doble de la enunciación de la monografía: en este género conviven en grado variable la situación de comunicación alumno-docente como género de formación, y la situación de comunicación entre pares como trabajo de investigación que pretende ser experto. Tener esto en cuenta al analizar su producción, su recepción y la definición de sus objetivos.

Ejes	Observaciones y conclusiones
Producción y recepción de la monografía	
Polisemia del término "monografía"	
Objetivos	
Diferencia respecto de otros géneros	
Confusiones y dificultades típicas al escribir una monografía	
Rasgos de la monografía en sus carreras	
Estrategias de aprendizaje del género	
Otras observaciones	

Unidad 2: Consignas y lineamientos de escritura

2.1. Introducción: *parciales y monografías*

En capítulos previos se analizaron las consignas de escritura como marcas complejas de una relación interpersonal docente-alumno (en su función regulativa y directiva), como formas de interactuar con el conocimiento (repetir, aplicar, producir), y también desde una perspectiva textual, analizando la forma lingüística prototípica de las diferentes consignas.

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿Hasta qué punto puede aplicarse lo expuesto y discutido en el capítulo anterior a las consignas de monografía? ¿Cuáles serían sus particularidades?
- b) ¿De qué tipo de lineamientos o guías pueden ir acompañadas?
- c) ¿Qué indicaciones son explícitas y qué indicaciones son implícitas?

Las consignas para redactar una monografía suelen tener ciertas particularidades, derivadas de su naturaleza. En primer lugar, la función regulativa de la consigna, que instruye al estudiante sobre las actividades esperadas de él, es mucho menor que en la consigna prototípica de un parcial, dado que la monografía es un ejercicio de escritura propositiva por parte del estudiante, y por eso la consigna no busca explicitar una respuesta predeterminada. Al mismo tiempo, el trabajo que supone redactar una monografía implica la ejecución de múltiples acciones discursivas, por lo que tampoco puede existir una relación directa entre consigna y procedimientos u operaciones requeridas. En algunos casos, esa distancia se suple con guías, pautas o instructivos de diversa índole, que se centran en alguno(s) de estos aspectos.

2.2. Ejercitación (1): *consignas de monografías*

Leer los siguientes ejemplos de consignas (o títulos) de monografías¹ y discutir las preguntas propuestas a continuación. Posteriormente, poner en común las respuestas.

- a) ¿Qué operaciones discursivas se solicitan en las consignas de monografías de las distintas carreras? ¿Qué consignas son más

¹ Algunas consignas corresponden a textos de investigación exigidos bajo otras denominaciones tales como "trabajo final".

- o menos comunes de una monografía?
- b) ¿Qué aspecto de la monografía o qué tipo de información explicitan o puede recuperarse a partir de los enunciados de sus consignas? ¿Qué rasgos de la monografía no se mencionan?
 - c) A partir de las consignas anteriores, ¿qué materiales de lectura podrían estar involucrados en la redacción del trabajo monográfico propuesto? Por ejemplo: textos literarios, textos teórico-conceptuales, textos de investigación, o ninguno.
 - d) Además de lo temático, ¿qué otras cuestiones resultan diferentes entre una carrera y otra? ¿Qué aspectos resultan comunes?
 - e) Elegir una de las consignas y reformular su enunciado. Puede agregarse información no presente y considerada importante. Explicar qué tipo de información se ha agregado y por qué se la ha incluido.

Educación

- Identifique y desarrolle desde distintos autores las diferentes concepciones de política social y los principales instrumentos de la intervención social del Estado.
- Teniendo como referencia cuatro escenas escolares de diferentes contextos sociales e institucionales:
 - a) Seleccione una de ellas y reflexione sobre su material, tratando de ponerlas en diálogo con ideas y conceptos centrales de los autores propuestos para el análisis y explicita porqué es significativo para un profesor conocer la dimensión institucional de su práctica docente.
 - b) Imagine que usted está trabajando en dicha institución; ¿qué ideas pedagógicas considera sustantivas para orientar su trabajo teniendo en cuenta algunos de los autores propuestos (Freire, Meirieu, Núñez, Sarason)?

- La gestión educativa y el proyecto escolar en contextos diferentes y poblaciones aparentemente similares.
- Escuelas de enseñanza municipal: las trampas culturales de la focalización.

Filosofía

- Ética formal y ética sustantiva en la constitución del sujeto moral moderno.
- Usos y abusos. Estudio crítico de las condiciones de fortuna de J. L. Austin.
- Del arte como evasión al compromiso artístico en Jean-Paul Sartre.
- Reconstruya los argumentos escépticos de la Primera Meditación. Señale las dificultades que presentan (para ello puede basarse en otras lecturas realizadas en el curso, como Blackburn y Davidson, por ejemplo). ¿Qué conocimientos tiene Descartes con certeza al término de la Segunda Meditación? Enumérelos.

Historia

- Estado, elites y sectores populares. De la Revolución al caudillismo.
- El surgimiento estatal en Mesopotamia: ¿es posible una alternativa al evolucionismo?
- Construya un análisis de la noción de representación que dé cuenta de las diferencias entre el modelo del republicanismo clásico y la república representativa moderna, así como de algunas perspectivas críticas de la noción de representación.

- Dice Carlos Ominami sobre lo que él denomina el régimen de acumulación taylorista aplicado por Corea del Sur, Hong Kong, Taiwan y Singapur a partir de comienzos de los '60 del siglo XX: "Durante toda una primera etapa (aclaración: basada en las producciones más intensivas en mano de obra y en una fuerte intensidad de la explotación del trabajo), el crecimiento más rápido de la productividad del trabajo respecto a la intensidad del capital y los salarios reales ha sido el elemento motriz de la acumulación" (página 180). Analice esta afirmación teniendo en cuenta el análisis de la tendencia decreciente de la tasa de ganancia enunciada por Marx.

Letras

- Honor y belleza en *La señora Cornelia*.
- El amor en tiempos de Guerra. Una lectura de *Mientras Inglaterra duerme*, de David Leavitt, y *El arcoiris de la gravedad*, de Thomas Pynchon.
- El mundo alucinante: lo uno, lo múltiple y lo otro.
- Cartas y comentarios de lectores. Un análisis contrastivo intermediático.
- Discursos, lenguaje y realidad. Estudio de la articulación entre lenguaje e ideología.
- Crítica de la historia y de los "grandes hombres" en Ludwig Börne. *Un obituario*, de Heinrich Heine y en *De noche bajo el puente de piedra*, de Leo Perutz.

2.3. Ejercitación (2): *lineamientos de escritura de monografías*

En general, las consignas de escritura de monografías no explicitan las operaciones cognitivas o discursivas exigidas o

esperadas del escrito monográfico, a diferencia de lo que suele ocurrir con las consignas de parcial. Esta particularidad explica el frecuente uso de lineamientos de escritura, que muchas veces acompañan y complementan las consignas monográficas. Cuando esto no sucede, muchos de estos requerimientos se manejan de forma implícita, como presupuestos.



En la Unidad 4 del Capítulo 1 se argumenta a favor de la incorporación explícita del trabajo con la escritura en las materias. En la Unidad 2 del Capítulo 2 se analizan las dificultades de las consignas implícitas.

Realizar las siguientes consignas:

- a) Leer algunos de los siguientes ejemplos de lineamientos de escritura. Analizar en cada caso a qué dimensiones de la escritura están orientados: normativa, formato, léxico, gramática, estilo, género discursivo, procedimiento.
- b) Identificar qué aspectos les resultan útiles y cuáles no. Señalar indicaciones que echen en falta.
- c) Identificar aspectos comunes y aspectos específicos de cada disciplina.

Educación (Didáctica del Nivel Medio)

El informe deberá ajustarse a las pautas habituales del trabajo académico tanto en lo que respecta al estilo de escritura como a su presentación formal. El mismo deberá constar de las siguientes partes:

- Portada con los datos básicos que permitan la identificación del trabajo:
 - Nombre del trabajo, didáctica específica seleccionada, delimitación del objeto.
 - Nombres de los alumnos.

- Comisión de pertenencia y docente a cargo.
 - Escuela en la que se realizó el trabajo y cursos observados.
 - Año de cursada.
- Índice del trabajo (al comienzo o al final del mismo).
 - Introducción, con la especificación de las características del Informe, de manera de orientar al lector. Incluye necesariamente:
 - La caracterización del establecimiento.
 - Una breve descripción y fundamentación de: el objeto de estudio elegido; los datos recogidos (cantidad de observaciones a cada curso/docente, identificación de los entrevistados y cantidad de entrevistas realizadas, materiales recogidos); los análisis realizados y su modo de presentación (análisis comparativo de las clases de un mismo docente en distintos cursos, análisis comparativo de dos docentes, etcétera).
 - Marco teórico. Breve presentación de los conceptos teóricos utilizados para el análisis. Cuando se realicen citas textuales, las mismas deberán ser claramente identificadas: entrecuilladas, con otro tipo de letra o indentadas y con clara identificación de la fuente (incluyendo número de página).
 - Análisis:
 - *de la institución*: presentación sintética de los rasgos institucionales. Se trata de un análisis y no solo de una transcripción de datos, por lo tanto es imprescindible el uso de la bibliografía ofrecida por la cátedra que resulte pertinente para dar cuenta de los datos obtenidos.
 - *de la didáctica específica elegida*: incluye el análisis de las entrevistas y observaciones realizadas. La presentación dependerá del objeto de estudio seleccionado. Todos los análisis deben ser realizados a partir de la bibliografía dada por la cátedra, y en especial, de la

bibliografía correspondiente a la didáctica específica elegida, ya que se trata de un análisis didáctico y no de una opinión sobre las mismas realizadas desde el sentido común.

Cuando se realicen citas textuales de registros de observación o entrevista o de documentos, las mismas deberán ser claramente identificadas al igual que se hace con las citas bibliográficas: entrecorilladas, con otro tipo de letra o indentadas y con clara identificación de la fuente (incluyendo número de página de la observación o entrevista).

Puede utilizarse toda bibliografía adicional que se considere adecuada para dar cuenta de los datos; pero en ningún caso su uso exime del recurso a la bibliografía obligatoria de la cátedra.

- Conclusiones: síntesis de los análisis realizados en función del objeto de estudio elegido.
 - Bibliografía utilizada. Debe figurar toda la bibliografía utilizada claramente citada (apellido y nombre del autor, año de edición, título de la obra, lugar de edición, editorial).
 - Devolución a la institución. Ver apartado siguiente.
 - Anexos. Incluir todos los registros y materiales obtenidos en la recolección de datos claramente identificados. Por ejemplo, en las observaciones debe figurar la materia, el curso, el docente (si se observa más de uno), la fecha de realización de la observación. Planilla de asistencia al establecimiento debidamente cumplimentada.
- Recuerden la obligatoriedad de realizar tareas de recolección de datos durante 20 horas reloj. Esta exigencia es individual.**

Filosofía (Problemas Especiales de Ética)

Esquema y orientaciones

La propuesta de Evaluación es la producción de un trabajo personal de integración de contenidos a partir de un tema elegido por el estudiante, y consta de dos momentos.

A. Entrega de la primera producción (primer parcial).

Orientaciones:

En esta primera entrega se trata de *formular el problema* que se quiere abordar, atendiendo a los elementos trabajados, tanto en los teóricos, como en los trabajos prácticos, así como las anticipaciones que cada estudiante pueda hacer sobre el resto del programa aún no desarrollado.

Para formular el problema es importante *referirlo al contexto general* del problema elegido en el curso. Es decir, debe quedar claro que el tema es un tratamiento personal del problema de los "nombres del sujeto moral", como problema especial de la ética.

Junto a la formulación hay que intentar *un primer esquema de contenidos* a incluirse en la producción final. Este esquema tiene que reflejar una línea de argumentación clara.

También es importante señalar cuáles son las *estrategias elegidas para el abordaje* del tema y cuáles son, en este primer momento, los autores que puedan servir de referentes para el debate. En este punto se señala que tienen que estar presentes por lo menos tres de los autores indicados en el programa como obligatorios para cada módulo.

Pautas de presentación:

- Se realizará en forma individual y la entrega será en la primera semana de junio.
- La extensión será de un mínimo de tres y un máximo de cuatro carillas.
- Papel tamaño carta o A4, a espacio simple y tamaño de fuente 12 (Times New Roman, Arial, Tahoma).

- Debe consignarse en forma clara la bibliografía utilizada.

B. Entrega de la producción final (segundo parcial)

Se deberá retomar el problema formulado en el primer parcial articulándolo y desarrollándolo de acuerdo a lo trabajado en todo el desarrollo del curso.

Orientaciones:

En esta instancia final de la producción escrita, se deben tener en cuenta los pasos habituales en la redacción de un trabajo monográfico:

1. Formulación clara del tema
2. Inserción del problema en el marco de los debates vistos sobre la cuestión
3. Explicitación de algunas hipótesis de trabajo
4. Presentación de la línea argumental
5. Referencias bibliográficas
6. Conclusiones o perspectivas

Pautas de presentación:

- Se realizará en forma individual.
- La extensión será de un mínimo de siete y un máximo de nueve carillas.
- Papel tamaño carta o A4, a espacio simple y tamaño de fuente 12 (Times New Roman, Arial, Tahoma)

Debe consignarse en forma clara la bibliografía utilizada.

Historia (Historia de los Sistemas Económicos)

Indicaciones para la presentación del trabajo:

El trabajo constará de 5 carillas, según las siguientes indicaciones:

- Primera carilla: Carátula, donde debe constar nombre de la materia, año, datos del estudiante (nombre, apellido y nº de libreta), y consigna elegida.
- Carillas 2 a 4: Respuesta a la consigna elegida.

- Carilla 5: Notas a pie de página y Bibliografía utilizada en orden alfabético.

Citas bibliográficas:

Siempre que se incluya una frase textual (que debe ir entre comillas) o la opinión de un autor determinado, deberá incluirse una nota a pie de página indicando el texto de referencia. Las citas deben elaborarse según las siguientes indicaciones:

Libros:

Apellido del Autor, Nombre, Título del libro en cursiva, Lugar de edición, Editorial, Año, Nº de pág. si corresponde.

Ejemplo:

Anderson, Perry, *Transiciones de la antigüedad al feudalismo*, México, Siglo XXI, 1979, pp. 12-13.

Letras (Literatura Española I)

La monografía se redactará según el modelo de la ponencia de un congreso, es decir, un texto breve, que se lee en 20 minutos. Para lograr un trabajo aceptable y consistente en una extensión reducida, será muy importante evitar las introducciones largas y las referencias eruditas demasiado prolijas.

La calidad del trabajo va a depender de un análisis del texto o de los textos hecho con cierta originalidad y de un uso inteligente de la bibliografía (es decir, que evite la aplicación automática o el apoyo escolástico en la *auctoritas*).

Es muy importante saber acotar el asunto general a un tema concreto, a un problema específico, a una pregunta claramente definida que se le hace al corpus textual bajo análisis. El desarrollo del trabajo estará claramente orientado a fundamentar, a someter a escrutinio y a argumentar la(s) hipótesis de trabajo inicial(es). La derivación lógica del análisis del corpus debe culminar en unas conclusiones que nunca serán una mera repetición de las intuiciones iniciales. Deben ser la

respuesta a la pregunta inicial, el develamiento de un punto oscuro que se detectó como punto de partida de la indagación, la corrección de una hipótesis inicial de trabajo. Esto significa evitar la errónea creencia de que la mera repetición de la misma idea en cada página asegura coherencia y fundamentación a nuestra hipótesis inicial.

En suma, el trabajo deberá seguir en líneas generales la siguiente organización:

1. Una brevísima introducción que nos lleva del asunto al tema.
2. La formulación de la(s) pregunta(s), hipótesis, sospecha(s) iniciales.
3. Un desarrollo que consistirá en el análisis del corpus con el mayor grado de originalidad posible y con el mejor aprovechamiento posible de la bibliografía disponible con vistas a elucidar el problema planteado. Por supuesto que "originalidad" debe entenderse en el marco del conocimiento muy acotado y parcial del estado de la crítica que poseen en tanto alumnos de grado.
4. Unas conclusiones que dejen bien en claro el mérito y la relevancia del problema analizado (un *exemplum vitando*: "y así llegamos a la conclusión de que el Poema de Mio Cid es un cantar de gesta").

Puede resultar clarificador el uso de subtítulos que vayan pautando el desarrollo del trabajo. En todo caso, estas indicaciones sobre la organización general no deben interpretarse como un molde estricto: cada monografía podrá hacer las adaptaciones que su tema específico requiera.

2.4. Sistematización: *cómo escribir una monografía*

A partir de lo discutido, proponer grupalmente un conjunto de lineamientos para la redacción de una monografía, distinguiendo aspectos generales de aspectos específicos de carrera o área. Organizar los lineamientos en las distintas dimensiones propuestas más abajo.

Dimensión	Lineamientos de escritura
Tema	
Hipótesis	
Léxico	
Normativa	
Paratextos (formato)	
Organización	
Otros	

Unidad 3: Estructura retórica

3.1. Introducción: *las secciones de la monografía*

Al comienzo del capítulo se indagó sobre las características de la monografía como género discursivo, y la actividad social que expresa mayormente, la de investigar en el marco de una disciplina académica. En esta unidad se busca caracterizar algunas de las estrategias y formas prototípicas de realizar esta actividad al escribir una monografía.

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿Qué aspectos reconoce la actividad de investigación que implica la monografía? ¿Cómo se manifiesta en las secciones del género?

- b) ¿Cuál es el orden de esa estructura? ¿Por qué?
- c) ¿Cómo se relacionan esas secciones con los objetivos de la monografía?
- d) ¿Qué secciones son obligatorias y cuáles optativas?
- e) ¿De qué manera varían las secciones por carrera o área?

En la primera unidad se analizó la relación entre el género “monografía” y la escritura de investigación. Se mostró que la redacción de la monografía funciona en el grado de muchas carreras de humanidades como una primera aproximación, durante la etapa de formación, al trabajo propio del investigador. Así, aunque sus condiciones de circulación son diferentes, comparte muchas características funcionales con el artículo de investigación propiamente dicho, y estudiarlas puede resultar muy útil para lograr una mejor comprensión de las exigencias y expectativas con las que se evalúan las monografías requeridas en el grado universitario.

La escritura de investigación es aquella que tiene por objetivo la elaboración y fundamentación de hipótesis originales (es decir, la producción de conocimiento). Este procedimiento de elaboración de hipótesis es lo primero que se textualiza o pone en forma de texto.

Pero eso no es todo. Hay otro aspecto igualmente importante que la monografía debe textualizar: el carácter colectivo de ese procedimiento. El sujeto académico-científico no realiza esta labor de forma individual y aislada, sino como parte de una comunidad de investigación o cultura disciplinar. Pertenecer a ella es participar de un conjunto de prácticas discursivas consensuadas para la producción y evaluación de hipótesis, y relacionarse con un cuerpo de trabajo previo.



En la Unidad 2 del Capítulo 1 se explora el concepto de cultura disciplinar.

El texto académico, entonces, no es una unidad autosuficiente y cerrada sobre sí misma; una de sus funciones es textualizar la relación entre el sujeto académico-científico y la comunidad de investigación en que se inserta este para su actividad de investigación.

3.2. Lectura: *el modelo CARS*

Leer atentamente el siguiente fragmento sobre la organización de la estructura retórica en las introducciones a artículos de investigación. Trabajar a continuación con la guía de lectura y discusión, y poner en común las respuestas.



Conectar este tema con el equilibrio que debe mantenerse entre la necesidad de presentar ideas e hipótesis novedosas, y la inscripción dentro de una continuidad de trabajos e hipótesis previas.

Existe el consenso de que escribir introducciones es un proceso lento, difícil y problemático, tanto para hablantes nativos como no nativos de una lengua. Hace mucho tiempo el filósofo griego Platón observó: “el comienzo es la mitad del todo”. En efecto, redactar una buena introducción siempre parece producto de una trabajosa batalla.

Escribir la introducción de un Artículo de Investigación (AI) es particularmente dificultoso. En ciertos tipos de textos, como trabajos prácticos o estudios de caso, puede comenzarse directamente enunciando el tema o la hipótesis.

El objetivo del presente trabajo...

Este trabajo analiza y describe...

Mi objetivo en este trabajo es...

En este trabajo, estudiamos...

Sin embargo, este tipo de comienzos es poco frecuente en un AI (es

probable que menos del 10% de los artículos publicados comiencen de esta manera). De hecho, enunciados como los ejemplificados arriba suelen aparecer al final o hacia el final de la introducción de un AI. ¿Por qué es así? ¿Qué viene antes de eso?

Creemos que la respuesta a estas preguntas reside en dos cuestiones interconectadas. La primera mitad de la respuesta se encuentra en la necesidad de interesar a los lectores. En un trabajo práctico, el lector está preestablecido (de hecho, el lector está obligado a leer y evaluar tu trabajo). Por el contrario, un artículo que está destinado al mundo exterior —al menos en teoría— necesita atraer una audiencia. Podemos ilustrar esto analizando el caso de uno de los pocos AI publicados que sí comienzan describiendo la investigación. Esta es la primera oración de la introducción:

Este estudio de la escritura de 22 alumnos de primer grado y 13 alumnos de tercer grado analiza cómo los chicos aprenden las reglas de puntuación. (Cordeiro, 1988, 62)

El artículo de Cordeiro, “La puntuación infantil: un análisis de los errores en la colocación del punto”, se publicó en una revista llamada *Research in the Teaching of English* [Investigación en la enseñanza del inglés]. Como su nombre lo indica, la publicación cubre varias áreas de investigación diferentes. Sin dudas, el inicio altamente específico del artículo de Cordeiro captará inmediatamente la atención de aquellos investigadores involucrados activamente con el tema. Por otro lado, es probable que al mismo tiempo pierda a muchos otros lectores de la revista —lectores que no tengan un interés particular en esa área de investigación específica—. Creemos que la segunda mitad de la respuesta se puede explicar mejor utilizando una metáfora —la de la *competencia*, como se la entiende en ecología—. Así como las plantas compiten por luz y espacio, los escritores de AI compiten por aceptación y reconocimiento. Para alcanzarlos, la mayoría de los escritores utilizan un patrón de organización textual que contiene los tres “movimientos” que se muestran en la tabla 21, en el orden indicado:

TABLA 21. Movimientos en las introducciones de los Artículos de Investigación.

Movimiento 1	Establecer un territorio de investigación a) mostrando que el área de investigación general es importante, central, interesante, problemática, relevante en alguna manera (optativo) b) introduciendo y relevando investigaciones previas en el área (obligatorio)
Movimiento 2	Establecer un nicho* a) señalando un vacío o falta en la investigación previa, planteando un interrogante sobre ella, o extendiendo en alguna dirección el conocimiento previo (obligatorio)
Movimiento 3	Ocupar el nicho a) resumiendo los objetivos o estableciendo la naturaleza de la presente investigación (obligatorio) b) anunciando los principales hallazgos (optativo) c) indicando la estructura del AI (optativo)

* En ecología, un nicho es un micro-entorno particular en el que un organismo particular puede desarrollarse. En nuestro caso, un nicho es un contexto donde un proyecto de investigación resulta especialmente justificado.

En síntesis, las introducciones a los AI suelen seguir el patrón descrito en la tabla 21 en respuesta a dos tipos de competencia: competencia por un espacio de investigación, y competencia por lectores. Podemos llamar a este patrón retórico el modelo CARS [*crear un espacio de investigación*, por sus siglas en inglés: *Create a Research Space*].

Swales y Feak, 1994: 173-175 (traducción nuestra)

Guía de lectura

- ¿Cuál es la diferencia que establece el autor entre la lectura de un examen y un artículo de investigación? ¿Cómo repercute eso en la redacción del artículo?
- ¿Cuál sería, en el símil que propone Swales, el ecosistema al que debe integrarse todo trabajo de investigación?
- ¿Qué significa para una investigación “encontrar un nicho”?

Discusión

¿Cuál sería el “ecosistema” al que debe integrarse un trabajo de investigación dentro de sus carreras o áreas? ¿Cómo está compuesto?

3.3. Ejercitación: *análisis de monografías*

En grupos, llevar a cabo las siguientes actividades. Posteriormente, poner en común con la clase las conclusiones.

- a) Analizar las siguientes introducciones de monografías según sus similitudes y diferencias respecto del modelo CARS (identificando movimientos y estrategias). Alternativamente, pueden escoger la introducción a alguna monografía que hayan elaborado durante su carrera.
- b) Evaluar a partir de este análisis, y de sus experiencias como estudiantes de grado, en qué medida es pertinente dicho modelo para analizar la escritura de investigación en sus carreras.



El objetivo de esta actividad no es concluir que las monografías son versiones defectuosas o incompletas del modelo CARS. Por el contrario, se busca usar dicho modelo como punto de referencia para identificar las diferencias y entender la especificidad de la monografía como género de formación en la investigación, y de la escritura de investigación en cada disciplina.

Educación

Tema: “El malestar de los valores y ¿qué debe hacer la escuela frente a esto?”

En la actualidad se percibe cierto malestar,¹ inquietud, interrogantes

sobre los valores. Evidencia de esto tenemos en el contexto en que vivimos: el de la inmediatez (Internet), la cultura de los mass-media, el individualismo, la competencia, distintas percepciones sobre un mismo objeto, destrucción de lo corporativo. Se le suman a esto la violencia, no tomar en cuenta al otro, falta de reconocimiento de las autoridades, etcétera. La escuela como institución anclada en este contexto no es ajena a estas situaciones. Se oye escuchar como resultado de estos malestares: ¡Los valores han cambiado! ¡Antes no había tanta violencia! En fin, hay como un sentir de que todo tiempo pasado fue mejor con respecto a los ejemplos que mencionamos anteriormente. Se remarca entonces que algo ha sucedido con los valores y se atribuye que esto tiene que ver con la educación y que la escuela, como uno de los agentes de la educación, debe hacer algo al respecto.

Considerando todo esto, presentamos nuestro problema así:

Teniendo en cuenta que la educación es una práctica social discursiva² anclada en un contexto determinado y que, a través de ella, se transmiten saberes legitimados públicamente (valores). Nos preguntamos: ¿Qué sucede con los valores en el marco del contexto educativo de hoy, y con la demanda hacia la escuela de que se ocupe de la transmisión de valores?

Para desarrollar estos interrogantes dividimos el trabajo en tres secciones: (i), trataremos de indagar qué son los valores y su vínculo con el contexto; (ii), los valores que emergen el contexto actual; (iii), la demanda hacia la escuela y la posición que esta puede adoptar. Dentro de cada apartado se distingue una tensión: en el primero, es la dificultad de definir los valores; en el segundo, las tensiones de los diversos valores; y en el tercero, la tensión entre la ambigüedad de la demanda hacia la escuela y el posicionamiento que puede adoptar esta frente a esa ambigüedad.

¹ Taylor reconoce a los "malestares" como aquellos rasgos de declive y pérdida que se manifiestan en la sociedad contemporánea a pesar de su civilización. Taylor, Ch. "Tres formas de malestar" en *La ética de la autenticidad*. Barcelona. Paidós-Ice. 1991. Pp. 37-47.

² Decir que la educación es una práctica social discursiva implica pensar que se la estudia

como campo de la filosofía práctica porque allí intervienen acciones humanas donde, a su vez, hay relaciones que permiten una socialización. Pero además, en la educación, donde median esas relaciones humanas, se construyen en un contexto determinado donde se persigue una intención y, paralelo a esto, hay diversos relatos, discursos, concepciones e interpretaciones y concepciones. Cullen lo expresa mejor así: *"La educación es un discurso o, mejor expresado, una práctica social discursiva. Es decir, que en las razones de educar hay conflicto de interpretaciones, lucha por la hegemonía, imposiciones ideológicas, construcción de subjetividad y de realidad social"*. "Introducción" en *Crítica de las razones de educar*. Bs. As. Paidós. 1997. P. 20.

Filosofía de la Educación, nota 9

Filosofía

Título: "Del arte como evasión al compromiso artístico en Jean-Paul Sartre"

La inquietud que motivó el inicio de esta investigación fue conocer la posición de Sartre respecto del arte. En el primer acercamiento a la extensa obra de este filósofo, escritor y dramaturgo, hemos tropezado, por lo menos, con dos definiciones: el arte como evasión y el arte comprometido. Dichas definiciones pueden encontrarse desarrolladas en dos obras que son centrales para el propósito del presente trabajo: *Lo imaginario. Psicología fenomenológica de la imaginación*¹ y *¿Qué es la literatura?*. Es importante, entonces, aclarar aquello que caerá fuera de nuestro alcance en este trabajo.

Si tomamos en cuenta los "cortes cronológicos" que Riu realiza sobre la obra y la vida de Sartre, diremos que nuestro trabajo solo llega a abarcar las dos primeras fases de las tres que sugiere dicho comentarista. La primera fase, que va desde 1930 hasta la publicación de *El ser y la nada*, concuerda con la primera postura sobre el arte que aquí desarrollaremos siguiendo *Lo imaginario*, obra editada en 1940. La fase segunda comienza en 1948² con la publicación de *¿Qué es la literatura?*, obra de la cual extraeremos la segunda definición de arte. La tercera fase, identificada con la publicación de *Las palabras* en 1964, que aparece luego de la *Crítica de la razón dialéctica*, es la fase que

dejaremos fuera, ya que no ahondaremos en los cambios de postura o reformulaciones que Sartre realiza respecto del arte en esta tercera etapa. Pablo Tomassia en su artículo "«Le poete n'est pas un homme qui rêve»: Sartre y el estatuto de la poesía"³ considera este tercer período y presenta un breve pero interesante análisis de cómo la poesía recupera el status comprometido que había perdido en el segundo período del pensamiento sartreano. Asimismo, tampoco nos adentraremos en las numerosas críticas que despertó la aparición de *¿Qué es la literatura?*⁴

Comenzaremos siguiendo el desarrollo que Sartre hace en *Lo imaginario*. Allí llega a su primera definición de arte luego de realizar una descripción del objeto de la imaginación, de la imagen. Luego abordaremos la contraposición entre poesía y prosa, y la correlación escritor-lector para llegar a la segunda definición de arte. Descubriremos que el arte abre otra posibilidad además de la evasión: puede constituirse en una manera de comprometerse con la realidad y no solo de huir de esta. Dadas estas dos definiciones aquí consideradas, trataremos de dar cuenta del pasaje de una postura a la otra y de las conexiones entre ellas. Por eso haremos un análisis comparativo de ambas definiciones teniendo en cuenta la relación entre la estética y la ética sartreana en estos dos períodos.

¹ De aquí en adelante, y para abreviar, nos referiremos a dicha obra como *Lo imaginario*.

² A diferencia de Riu, que sostiene que el año de publicación fue 1947, seguiremos sosteniendo esta fecha de publicación según lo consignado en la edición de *¿Qué es la literatura?* que utilizamos para la realización de este trabajo. Cfr. Riu, Federico. *Ensayos sobre Sartre*, Caracas, Monte Ávila, 1968, p. 19. y Sartre, Jean-Paul. *¿Qué es la literatura?*, Buenos Aires, Losada, 2008.

³ Tomassia, Pablo. "«Le poete n'est pas un homme qui rêve»: Sartre y el estatuto de la poesía" en *Sartre contra Sartre*, Buenos Aires, Del Signo, 2001. Pp. 133-143.

⁴ Para conocer algunas de las críticas suscitadas por dicha obra cfr. AAVV. *Los escritores contra Sartre*, Buenos Aires, Jorge Álvarez, 1964.

Historia

Consigna: “Estado, elites y sectores populares. De la Revolución al caudillismo”

La historia de la República Argentina comienza en la historiografía tradicional a partir de la revolución del 25 de mayo de 1810. En ella, la “nación” argentina compuesta por los criollos se enfrentaron a los peninsulares formando su primer gobierno patrio, que posteriormente, a través de una heroica guerra permitió su independencia en 1816. Sin embargo, la organización estatal de esta nación se retrasó a partir de la “anarquía del año 20”, disolviéndose el poder central y formándose estados provinciales autónomos, que se relacionaban a través de pactos. Esto se debía a la división entre grupos federales y unitarios en cuanto al modelo de la organización estatal, lo cual estaba relacionado con el surgimiento del caudillismo en las provincias.

Este último refería al conjunto de liderazgos personales con bases rurales populares, que fueron considerados por los opositores contemporáneos a ellos y por la historiografía de finales del siglo XIX como símbolo de la barbarie y un obstáculo a la construcción del estado nacional.¹ A su vez, el gobierno de Juan Manuel de Rosas en la provincia de Buenos Aires ha sido considerado como una de las expresiones máximas del caudillismo. Una de sus explicaciones postula que Rosas era la representación de la clase terrateniente en el poder. Este gobernaba la provincia como su estancia, asociándolo como un estado feudal en el cual los peones estaban subordinados totalmente y actuaban como clientelas políticas.²

Actualmente, estas visiones simplificadoras de la historia argentina han sido criticadas y revisadas en varios de sus aspectos, recuperando la complejidad tanto del proceso revolucionario de la década de 1810 como del posterior surgimiento del caudillismo. Uno de los puntos fundamentales de partida es la inexistencia de una nación argentina en la primera mitad del siglo XIX. A partir de ello, se permite comprender mejor este período, analizando las relaciones entre el Estado que se

forma, las elites y los sectores populares, como actores diferentes con sus propios intereses, que inciden en su dinámica.

En relación a ello, por un lado, se encuentra la tesis de José Carlos Chiaramonte quien niega la existencia de una clase dirigente nacional que fuera el sujeto histórico de estos procesos. Esto implica el rechazo a la explicación de la revolución como la maduración de una clase burguesa nacional que debía romper con el viejo sistema para poder desarrollarse creando un nuevo estado nacional.

Cfr. Goldman, N. y R. Salvatore (comp.), Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema, Eudeba, Bs As, 1998, "introducción" y Buchbinder.

² Cfr. Lynch, J., "Rosas y las clases populares en Buenos Aires", en AAVV, De Historia e Historiadores. Homenaje a José Luis Romero, Siglo XXI, Buenos Aires, 1982, pp. 311-344.

Historia Argentina I, nota 9

Letras

A partir de la reinstauración de la democracia, en 1983, en la Argentina se han hecho numerosas modificaciones en la legislación sobre las políticas demográficas respecto de los períodos anteriores, pero se han intentado otras que terminaron en rotundos fracasos o en proyectos estancados.

Las medidas más resistidas fueron aquellas destinadas a legislar en materia de salud sexual y anticoncepción, y, entre ellas, recibieron especial rechazo los intentos de habilitar legalmente la interrupción voluntaria del embarazo.

El período considerado se caracteriza por una enorme profusión de proyectos de ley y una correlativa dificultad para implementarlos. Por citar un ejemplo ilustrativo de esta situación: durante los gobiernos menemistas se presentaron 24 proyectos, ninguno de los cuales llegó a convertirse en ley.

Susana Novick se ocupa de estudiar este tema desde un enfoque sociológico, inscripto en la tendencia contemporánea que pretende

revalorizar el ámbito jurídico de lo social como un elemento fundamental para comprender los mecanismos de contradicción y conflicto que lo caracterizan. Esta autora incluye, como parte del análisis de la legislación del período 1983-2001, los debates parlamentarios en torno a los diversos proyectos de ley presentados, como una forma de estudiar no solo la legislación sancionada, sino también las iniciativas presentadas en el Congreso Nacional.

No encontramos estudios desde la perspectiva del análisis del discurso que se ocupen de esta temática, y consideramos que realizar un análisis del discurso de los debates parlamentarios puede contribuir a rastrear la dimensión ideológica, es decir: "...el sistema de relaciones entre un discurso y sus condiciones (sociales) de producción" (Verón, 2004) de las leyes y proyectos de ley, no cuando se establecen transformándose en letra, sino cuando están en pleno proceso de generación.

Por lo antedicho, este trabajo se centrará en el debate que tuvo lugar en la Cámara de Diputados el 18 de abril de 2001, en torno al **Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable**. En dicha sesión, el programa resultó aprobado, logrando unificar (luego de casi dos años de trabajo de diversas comisiones) ocho proyectos de ley —cuatro de 1999 y cuatro del 2000— con dictamen unánime.

Por un lado, la relevancia del debate y su votación radica en que se retoma una iniciativa que data de 1995 que, por no haber sido tratada en la Cámara de Senadores, no llegó a convertirse en ley. Por otra parte, las apasionadas discusiones de los diputados (pese a que al momento del debate ya se conocía la predominancia del voto afirmativo) reflejan las largas y controvertidas polémicas que despertó el proyecto (a tal punto que el debate fue precedido por una audiencia pública).

Los puntos fundamentales de la controversia eran: si la aplicación del programa abría o no las puertas a la legalización de métodos abortivos, si defendía o atentaba contra la vida, si promovía una sexualidad temprana o si la educación sexual a menores servía para garantizar mayor responsabilidad y cuidado de la salud durante el ejercicio de la sexualidad, y, por último, si se trataba o no de un programa tendiente al control de la natalidad.

Las posiciones de los diputados en el debate pueden ser esquemáticamente divididas entre las que apoyaron el programa y quienes se manifestaron en contra.

Objetivos:

Identificar y caracterizar, en el debate sobre el **Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable** del 18 de abril de 2001, los aspectos que den cuenta de una hegemonía discursiva, es decir: dominancias intersubjetivas y modos compartidos de conocer y de significar lo conocido (Angenot, 1989), más allá de las diferencias y oposiciones que resaltan en los distintos discursos intervinientes en el debate.

Lingüística Interdisciplinaria, nota 10

3.4. Sistematización: estructura retórica de la introducción a la monografía

A partir del trabajo hecho, realizar un esquema de movimientos y pasos que describa las introducciones a las monografías de la propia carrera o área de especialización.

Movimientos	Pasos	Ejemplo

Unidad 4: Las voces en la monografía

4.1. Introducción: *la voz del autor*

La actividad de investigación que supone la monografía, y su particular relación con el contexto institucional de la cultura disciplinar, se manifiesta además en todas las dimensiones del texto. Uno de los aspectos centrales es la posición del sujeto enunciador, la voz del texto, frente a las otras voces que pueblan y conforman el campo disciplinar.

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿De qué manera aparece la subjetividad o la perspectiva del autor en el texto de investigación?
- b) Cuando la subjetividad no aparece, o lo hace de forma acotada, ¿qué recursos permiten su borramiento?
- c) ¿Qué creen que predomina en la monografía: la aparición o el borramiento del autor? ¿Por qué?
- d) ¿Qué modo de despersonalización creen que es el más usado en las monografías que han producido en sus carreras? ¿Les han sugerido el uso privilegiado de alguna de las formas? ¿Por qué?, o ¿para qué?

Como se explica más arriba, la negociación que establece el género con el saber científico consensuado determina aspectos centrales de la producción lingüística de las monografías. Por ejemplo, el autor necesita legitimar su voz dentro de la comunidad científica presentándose discursivamente como un locutor con cierto grado de objetividad, conocimiento de los conceptos y manejo de la terminología específica.

Por otra parte, el autor de la monografía también debe presentarse discursivamente como un locutor que investiga, selecciona y ordena determinados materiales de lectura al mismo tiempo que propone una interpretación de ese re-

corrido o búsqueda. Es decir, este locutor debe exponer un diálogo entre los textos leídos (hacerlos dialogar entre sí a partir de comparaciones y contrastaciones) y, además, proponer cierto cierre para ese diálogo. Para ello, el autor se construye como una voz (o locutor) que expone, compara e interpreta desde un saber que se legitima por circular en el interior de la comunidad académica. Es decir, esa voz (o locutor) debe utilizar ciertos recursos de valoración, grado de compromiso y focalización que manifiesten una subjetividad aceptada (Hood y Martin, 2005), a partir de algún grado de distanciamiento y, al mismo tiempo, algún grado de valoración con respecto a los dichos presentados. En concreto, el autor utiliza ciertos recursos de textualización, como los de *personalización*, *despersonalización* y *referencia de la palabra ajena* que permiten legitimar su voz y, por lo tanto, las selecciones, ordenamientos e interpretaciones a su cargo. A partir de estos recursos de la textualización de la monografía, el locutor se oculta o se muestra y se relaciona discursivamente con las otras voces que incluye.

4.2. Lectura: *cita y dialogismo*

Para continuar la discusión, leer los siguientes fragmentos, pertenecientes a María Marta García Negroni y a Graciela Reyes, y resolver las preguntas a continuación.



Discutir los rasgos del artículo de investigación permite entender algunos aspectos de la monografía en tanto escritura de investigación. Sin embargo, en la clase puede ser conveniente distinguir los objetivos de socialización y negociación de nuevos conocimientos entre pares que persigue el artículo, de los objetivos pedagógicos de enseñanza y evaluación de la escritura de investigación que presenta la monografía.



En las palabras preliminares y en el Capítulo 3, Cubo de Severino distingue las formas de circulación y los objetivos del manual académico y otros “géneros de control del conocimiento”, y los géneros expertos como el artículo de investigación.

El artículo de investigación científico puede ser caracterizado como un espacio de dialogismo enunciativo (Bajtín, 1982) en el que el autor se posiciona en relación con la comunidad científica a la que se dirige y en la que busca quedar incluido mediante la presentación de los resultados alcanzados en un determinado dominio. Se trata de una construcción colaborativa de conocimiento nuevo (Hyland, 2000) en la que, por lo tanto, resulta habitual que se haga referencia a las investigaciones previas y se recojan las afirmaciones de otros investigadores acerca de un tema para luego confrontarlas con las propias y, entonces, refrendarlas, tomarlas como aval o disentir de ellas. Simultáneamente, al establecer ese diálogo, el autor, en tanto sujeto de la enunciación, logra también dar de sí una imagen o *ethos* discursivo (Maingueneau, 1999) acorde con las exigencias del discurso académico, mostrándose como alguien que conoce del tema y sus antecedentes, a la vez objetivo, riguroso y creíble.

García Negroni, 2008: 16



En la retórica clásica, el *ethos* se corresponde con los rasgos que el orador debe mostrar al auditorio para conmoverlo, capturar su atención y presentarse como un orador digno de crédito. Actualmente refiere a “roles discursivos” que definen cierta imagen del autor-locutor en tanto el modo en que legitima sus dichos.

La cita es una representación lingüística de un objeto también lingüístico: otro texto. Esta representación puede ser total o parcial, fiel o aproximada: el grado de semejanza entre los dos textos, el reproducido

y el que lo reproduce, depende de muchos factores, determinados por la intención comunicativa del hablante. No es necesario, al citar, reconstruir otro enunciado al pie de la letra: habrá cita siempre que el oyente reconozca la intención del hablante de evocar un enunciado o un pensamiento ajenos. Veamos un ejemplo.

Una persona ha oído, en el informativo de la noche, el pronóstico del tiempo para el día siguiente. El locutor ha dicho: "Para mañana por la mañana se pronostican lluvias intensas". Esta persona se levanta y ve que el cielo está despejado, pero, sin embargo, aconseja a su cónyuge que se lleve un paraguas, por las dudas, justificando el consejo con cualquiera de las siguientes citas, y otras que puede agregar el lector:

- a) Dijeron: "Mañana por la mañana va a llover"
- b) Dijeron: "Se pronostican lluvias fuertes para la mañana"
- c) Dijeron que a la mañana iba a llover a cántaros
- d) Dijeron que a esta hora se iba a largar una buena
- e) Dijeron que hoy va a llover mucho

(a) y (b) son casos de estilo directo, y (c-e) casos de estilo indirecto. El lector recordará qué valores comunicativos tienen estas distintas maneras de representar palabras ajenas, y por qué el estilo indirecto parece ser más normal en esta situación. Lo que nos importa señalar aquí es que ninguna de las representaciones (a-e) es completa ni fiel, y que, sin embargo, todas cumplen bien su función de informar sobre lo que dijo el locutor, para justificar el consejo de llevar paraguas.

Ahora supóngase que la misma persona ve nubes amenazantes (o huele a agua en el aire, o tienen dolores reumáticos que nunca le fallan) y dice:

- f) "Va a llover"

En este caso no cita a nadie, sino que asume la responsabilidad de su propio pronóstico. La diferencia fundamental entre (a-e) y (f) es que en (a-e) el hablante no afirma por sí mismo, sino que hace hablar a otro en su discurso, y en (f), en cambio, asume la responsabilidad de lo que dice.

Reyes, 1993: 9-10

Guía de lectura

- a) ¿Qué diferencia al discurso citado frente al discurso sin citas, según Reyes? ¿Qué tipos de citas existen?
- b) ¿Qué rol tienen las citas en el artículo de investigación, según García Negroni?
- c) ¿De qué manera el autor puede mostrarse discursivamente como alguien riguroso y creíble?

Discusión

- a) ¿Qué formas textuales de referencia de la palabra ajena conocen? ¿Cuáles son las que más usan? ¿Por qué?
- b) En la monografía, ¿qué objetivos comunicativos puede atribuírseles a las citas y a los comentarios o definiciones de otros autores?
- c) ¿Cuáles son las posibles funciones que conocen del uso de las comillas?

4.3. Ejercitación: *personalización, despersonalización y cita*

Personalización y despersonalización

Para borrar algunas marcas de subjetividad del texto y construir discursivamente cierto grado de distanciamiento con respecto a lo que dice o un “estilo objetivo”, el escritor utiliza recursos de *despersonalización*, como la voz pasiva. A la inversa, para manifestar explícitamente la imagen discursiva del productor del enunciado se utilizan recursos de *personalización* como, por ejemplo, la primera persona gramatical.



Estos temas se presentaron en la Unidad 3 del Capítulo 1.

Trabajar sobre las siguientes consignas:

- a) A partir de una selección de fragmentos escritos por estudiantes, analizar los recursos lingüísticos de personalización y despersonalización resaltados.
- b) Elaborar en el recuadro en blanco una explicación del funcionamiento de cada recurso lingüístico.
- c) Discutir su presencia relativa en cada carrera.



Estos recursos sirven como aspecto concreto para incluir y monitorear en los propios escritos. A partir de estos ejemplos se puede reflexionar sobre los distintos niveles de adecuación que la producción de un texto escrito requiere para ser eficaz.

Denominación	Explicación
<i>Construcción con pronombre se</i> (impersonales y pasivas con <i>se</i>)	
	El período posterior a la caída de Juan Manuel de Rosas en 1852, se caracterizó por una renovada y febril participación política por parte de los distintos sectores sociales, quienes ocuparon frecuentemente el espacio público urbano, como las calles y las plazas, como así también, se congregaron en el ámbito privado de diferentes tipos de asociaciones, como los clubes culturales y políticos, la prensa. (Historia, Historia Argentina II, nota 9)
	Las emisiones se grabaron en cintas de audio, con el grabador a la vista de los informantes. Si bien no se contó con ningún medio para su medición, el tiempo de las respuestas fue tomado en cuenta en las anotaciones que acompañaron la realización de la tarea, y cotejando estos datos con lo obtenido en las desgrabaciones se pueden extraer , con los reparos que el método impone, información de importancia que discutiremos más adelante. (Letras, Psicolingüística I, nota 9)
	Por su parte, se han generado a lo largo de los años variaciones a estas dos corrientes, una de ellas es la educación con comunicación simultánea, que plantea que el mensaje debe ser presentado de dos formas al mismo tiempo: se respeta la gramática del español y se utilizan significantes de la lengua de señas a modo de soporte (Mora, 1997). (Educación, Educación especial, nota MB)

Denominación	Explicación
<i>Nominalización</i>	

<p>La elección del objeto, que será teóricamente fundamentado en los siguientes apartados, supone el ejercicio previo de definir, en primer lugar, por qué lo consideramos un hecho digno de ser estudiado desde una mirada antropológica folclórica. (Historia, Folklore General, nota 10)</p>
<p>La base del enamoramiento de ambos radica en la idealización del ser amado, convirtiéndolo en un objeto de deseo, antes que un ser con entidad real. El triunfo se basa, entonces, en persistir en el amor, aun cuando este sea una idealización; es decir, la convivencia pacífica (aunque imposible) entre mujer ideal y mujer terrenal. (Letras, Literatura Española II, nota s/d)</p>

Denominación	Explicación
<i>Construcción impersonal con infinitivo</i>	
<p>El objetivo de nuestro análisis es tratar de explicitar lo que nos dicen los niños sobre su experiencia como repetidor de algunos de los grados del primer ciclo. Exponer claramente lo innecesario de tal situación a tan temprana edad y sin tener las experiencias escolares necesarias como para defenderse en esa realidad que les toca vivir sin determinismos para su futuro. (Educación, Créditos de Investigación, nota s/d)</p>	
<p>La propuesta para este trabajo es utilizar varias de las herramientas de análisis que provee Michel Foucault en el Apartado 5 del Punto 5 de <i>Una lectura de Kant</i>. (Filosofía, Problemas Especiales de Ética, nota 6)</p>	

Denominación	Explicación
<i>Metonimia</i>	
<p>Este trabajo se encuadra en la línea teórica de la Escuela Francesa de Análisis del Discurso, retomando algunos conceptos acerca de la argumentación esbozados por Perelman (1989). (Letras, Lingüística Interdisciplinaria, nota 9)</p>	
<p>La inquietud que motivó el inicio de esta investigación fue conocer la posición de Sartre respecto del arte. (Filosofía, Estética, nota 9)</p>	
<p>Este informe se propone a través del análisis de los relatos evidenciar la necesidad de poner en marcha la promoción asistida, para estos alumnos en riesgo de repetir y vivir una experiencia que deja una huella negativa en su vida. (Educación, Informe Créditos de Investigación, nota s/d)</p>	

Denominación	Explicación
<i>Primera persona plural con referencia genérica, de modestia, de autor o inclusiva</i>	
	Sin embargo, nosotros , como bien señala Kripke, no tenemos acceso a esta infinita pirámide en la que todo lo que puede ser se manifiesta ante el intelecto. Nuestra relación con los otros mundos posibles es especulativa. Cuando nos referimos a otro de los mundos posibles, describimos el aspecto de este que nos interesa (...). Y en este hecho encontramos la solución a uno de los problemas que se le presentan a Kripke en su análisis de los contra fácticos: el de la identidad a través de los mundos posibles. (Filosofía, Filosofía del Lenguaje, nota s/d)
	Cuando empezamos a leer una novela de iniciación, nos embarcamos , junto con el narrador, en una historia que nos presenta a un personaje desde un punto de partida y nos conduce a lo largo de todo un proceso de crecimiento, de maduración, de conformación del yo narrado. (Letras, Literatura Norteamericana, nota s/d)
	De este modo, podimos acordar con los directivos y la profesora un cronograma de observaciones. Sin duda, la facilidad del acceso fue uno de los motivos por los cuales elegimos esta institución; no obstante, consideramos que las características del colegio se relacionaban de manera distinta con la experiencia individual de cada integrante del equipo. (Educación, Didáctica General, nota aprobado)

Denominación	Explicación
<i>Persona coincidente con el número de autores</i>	
	En este trabajo, abordaré el tema religión en <i>Pedro Páramo</i> y en el cuento "La noche en que lo dejaron solo", a fin de plantear a modo de hipótesis que la religión está representada como un lugar de vacío espiritual. (Letras, Literatura Latinoamericana II, nota 7)
	<i>Escribí</i> hace diez años un parcial domiciliario para Ética, también con el profesor Cullen, donde yo mismo había elegido trazar una comparación entre Hegel y Kant, pero solo en torno al problema de la moralidad. Naturalmente, no solo no voy a cortar y pegar porque no correspondería, sino que además he releído aquel trabajo y no estoy de acuerdo conmigo mismo . (Filosofía, Problemas Especiales de Ética, nota 10)

Denominación	Explicación
<i>Glosa metadiscursiva</i>	

Por otro lado, **y aunque suene paradójico**, la autorreferencia en sí ya ubica al texto en una posición independentista, debido a que se evidencia la decisión del enunciador de que el destinatario no esté en el campo de “lo otro”, sino en el de “lo mismo”. (Letras, Literatura Latinoamericana I, nota 8)

Parto de la idea de que los géneros comunicativos “organizan, rutinizan y vuelven más o menos obligatorias las soluciones a problemas comunicativos recurrentes” (Bergmann y Luckmann, 1995: 291, mi traducción). **En otros términos**, representan soluciones institucionalizadas para esos problemas, y como tales forman parte del “*budget* comunicativo” de una sociedad. (Letras, Seminario Lingüística de géneros, nota 9)

Entendemos —**si al menos algo**— que todo repliegue hacia el pasado sirve más para el replanteo de un puñado de pequeñas semicertezas hacia una posterior reflexión que busque proyectar sobre nuestro presente alguna representación lúcida, válida —**fundamentalmente**— a nosotros mismos. (Filosofía, Filosofía Medieval, nota 10)



Tener en cuenta que las formas de citas más reformulativas o indirectas suelen construir la imagen de un locutor que controla tanto sus dichos como los que cita. Considerar que para ello es muy importante atender a la selección de los verbos o frases introductoras de la cita o glosa. Estos verbos (“afirma”, “señala”, “reconoce”, “como bien dice X”, “supone”, “interpreta”, “según X”, etcétera) están claramente a cargo de la voz del locutor y, mediante ellos, se dirige u orienta la lectura de los textos citados. De esta manera, el locutor muestra la actitud que adopta frente a esas otras voces: de acuerdo o aceptación, de reserva o de polémica.

Cita

En el discurso científico-académico también es típica la inclusión de distintos fragmentos textuales referidos a enunciados ajenos al locutor. Una de las funciones principales de estos *enunciados referidos* es la de considerar teorías, conceptos y planteos preexistentes sobre el tema a tratar. De esta manera, el locutor también configura una imagen de sí mismo que lo incluye dentro de la comunidad académica, al mismo

tiempo que lo legitima como una voz que se construye sobre el reconocimiento de un conjunto de saberes consensuados.



Para obtener una explicación completa sobre esta temática, se puede consultar García Negroni (2008), Navarro (2012), Reyes (1993) o Swales (1990: 149).

Realizar las siguientes consignas:

- a) A partir de una selección de fragmentos escritos por estudiantes, analizar los enunciados referidos, o citas, resaltadas en los ejemplos.
- b) Elaborar una explicación del funcionamiento de cada uno de los tipos de cita.
- c) Discutir su importancia en el discurso científico-académico y en cada carrera.



Tener en cuenta que las formas de citas más indirectas suelen construir una imagen del locutor como aquel que controla tanto sus dichos como también los dichos citados. A su vez, los verbos introductorios de la cita o glosa muestran la actitud que el autor adopta frente a esas otras voces: de acuerdo o aceptación (“demuestra”), de reserva (“sostiene”) o de polémica (“confunde”).

Denominación	Explicación
<i>Referencias no integradas</i>	
En principio, vale aclarar los conceptos que aquí se analizarán. Entendemos por “temporalidad histórica” a la linealidad que implica la secuencia cronológica de los hechos de la historia o <i>fábula</i> . En ella se implican las relaciones de tipo causal, las motivaciones y los efectos propios de los acontecimientos narrados (Bal, 1985: 50). (Letras, nota s/d)	

Denominación	Explicación
<i>Referencias integradas</i>	
	Según Ricoeur, en el pacto de lectura se incluye la creencia (por parte del lector) de que los hechos contados por la voz narrativa pertenecen al pasado de esa voz (1996: 914). (Letras, nota s/d)
	Susana Novick se ocupa de estudiar este tema desde un enfoque sociológico, inscripto en la tendencia contemporánea que pretende revalorizar el ámbito jurídico de lo social como un elemento fundamental para comprender los mecanismos de contradicción y conflicto que lo caracterizan. Esta autora incluye, como parte del análisis de la legislación del período 1983-2001, los debates parlamentarios en torno a los diversos proyectos de ley presentados, como una forma de estudiar no solo la legislación sancionada, sino también las iniciativas presentadas en el Congreso Nacional. (Lingüística Interdisciplinaria, nota 10)
	Mario Liberan en su trabajo <i>El antiguo oriente</i> explica que es necesario un aumento de la productividad agrícola para que las comunidades puedan asegurar excedentes alimentarios y de esa forma mantener a especialistas a tiempo completo, creando un polo redistributivo central. (Historia, Historia Antigua I, nota s/d)

Denominación	Explicación
<i>Citas destacadas</i>	
	Según Biemel, así se revela “el carácter bilateral del fenómeno literario”: el escritor revela mundo creando texto y el lector recrea encontrando el sentido al texto dado. Continúa Biemel: “Sartre intenta desentrañar el esfuerzo conjugado de lo dado [prosa] y del sujeto al que se da [lector]. Sin lo dado no existe obra literaria, pero esta, a su vez, necesita una interpretación, proceso que no es pasivo como el de impresionarse una placa fotográfica, sino que implica actividad, cooperación, pues en caso contrario no tendría sentido. El sentido de lo dicho no reside en las palabras pronunciadas o escritas, sino que se concreta en la síntesis que el lector extrae del material dado y que lo trasciende. Si no es capaz de esto, el texto parecerá absurdo. El momento creador de la lectura gira alrededor del «hallazgo de sentido»”. ³
	³ Biemel. <i>Op. cit.</i> p. 32. (Filosofía, Estética, nota 9)
	De este modo, dirá Hobbes: “Sin la espada, los pactos no son sino palabras, y carecen de fuerza para asegurar en absoluto a un hombre” (Cap. XVII). (Filosofía, Filosofía Política, nota s/d)

4.4. Sistematización: la voz del autor en la monografía

Completar la siguiente lista de estrategias de personalización, despersonalización y cita con ejemplos extraídos de escritos propios, de materiales de lectura de las materias o de las monografías presentes en la Unidad 3.

Despersonalización	
Recursos	Ejemplo
<i>Construcción con pronombre se (impersonales y pasivas con se)</i>	
<i>Nominalización</i>	
<i>Construcción impersonal con infinitivo</i>	
<i>Metonimia</i>	
<i>Primera persona plural con referencia genérica, de modestia, de autor o inclusiva</i>	

Personalización	
Recursos	Ejemplo
<i>Persona coincidente con el número de autores</i>	
<i>Glosa metadiscursiva</i>	

Cita	
Referencias no integradas	Ejemplo
<i>Persona coincidente con el número de autores</i>	
<i>Referencias no integradas</i>	
<i>Referencias integradas</i>	
<i>Citas destacadas</i>	

Bibliografía

Bibliografía mencionada

- Alonso Silva, M. T. (2010). "La monografía", en Nogueira, S. (coord.), *Manual de lectura y escritura universitarias*, pp. 135-145. Buenos Aires, Biblos.
- Gallardo, S. (2005). "La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos", en Vázquez, G. (ed.), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, pp. 13-28. Madrid, Edinumen.
- García Negroni, M. M. (2008). "Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español", en *Signos*, n° 41(66), pp. 5-31.
- Navarro, F. (2012). "La cita bibliográfica", en Natale, L. (coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, pp. 179-192. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Reyes, G. (1993). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid, Arco.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Swales, J. M. y Feak, C. B. (1994). *Academic Writing for Graduate Students*. Ann Arbor, University of Michigan Press.

Bibliografía complementaria

- Alazraki, R., Natale, L. y Valente, E. (2003). "La monografía, sus estrategias discursivas y operaciones cognitivas: Análisis de un caso", en *II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO Lectura y escritura, comprensión y producción de textos escritos: De la reflexión a la práctica en el aula*. Chile, Universidad Católica de Valparaíso.
- Bolívar, A. (2004). "Análisis crítico del discurso de los académicos", en *Signos*, n° 37(55), pp. 7-18.
- Bolívar, A. (2005). "Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades", en *Signo y Señal*, n° 14, pp. 67-91.
- Gallardo, S. (2004). "La presencia explícita del autor en textos académicos", en *RASAL*, n° 1, pp. 11-24.
- Hood, S. y Martin, J. (2005) "Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso", en *Signos*, n° 38(58), pp. 195-220.
- Navarro, F. y Moris, J. P. (2012). "Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras", en Bosio, I., Castel, V., Ciapuscio, G., Cubo, L. y Müller, G. (eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*, pp. 151-168. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo - Sociedad Argentina de Lingüística.
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres. Exploration and Applications*. Glasgow, Cambridge University Press.

Recursos y sitios web

Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico. UDLAP. En línea: <<http://www.udlap.mx/intranetWeb/centrodeescritura/>>.

Centro de recursos para la escritura académica (CREA). México, Universidad Tecnológica de Monterrey. En línea: <<http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/crea/>>.

Centro Virtual de Escritura del Taller de Expresión I. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. En línea: <<http://centrodeescrituravirtual.wordpress.com/>>.

Laboratorio online de escritura de la Purdue University. En línea: <<http://owl.english.purdue.edu/>> (inglés).

Materiales de investigación sobre lectura y escritura. En línea: <<http://www.escrituraylectura.com.ar/>>.

Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica (PRODEAC). Universidad Nacional de General Sarmiento. En línea: <<http://www.ungs.edu.ar/prodeac/>>.