

La cortesía, la modalización y la argumentación en el proceso de revisión entre iguales en un aula universitaria¹

Alfonso Vargas Franco
Universidad del Valle
Cali, Colombia

Resumen

El propósito de este artículo es describir y analizar las estrategias de cortesía, modalización y argumentación en el discurso en un aula donde se enseña a escribir textos académicos. El corpus está constituido por un par de segmentos de las interacciones orales en el aula que se producen entre los estudiantes, y entre el profesor y los estudiantes, grabados y transcritos siguiendo el modelo del análisis del discurso en el marco de una secuencia didáctica sobre composición de textos académicos en el curso Composición en Español I en un programa de formación de docentes de lenguas extranjeras². En la secuencia didáctica, se implementó la revisión entre iguales (centrada en la corrección o reparación del texto) en la composición de resúmenes, reseñas y artículos académicos. Esta investigación es parte de un estudio longitudinal, concebido como estudio de caso, orientado inicialmente a mejorar las competencias en escritura de textos académicos de los estudiantes. El análisis del corpus permite evidenciar la riqueza y complejidad de las interacciones orales en el aula durante la revisión entre iguales de los textos académicos.

Palabras clave: cortesía, argumentación, revisión entre iguales, secuencia didáctica, composición de textos académicos.

1. Este trabajo hace parte de una investigación más amplia sobre revisión entre iguales y escritura académica en la formación docente en la Universidad del Valle, institución pública de educación superior colombiana). Con replanteamientos epistémicos y metodológicos este estudio derivó en la tesis doctoral del autor (Vargas Franco, 2013).

2. Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, año 2008.

Abstract³

Politeness, Modalization and Argumentation in Peer Review Process at University Level

The purpose of this article is to describe and analyze the strategies of politeness in discourse and argumentation in a classroom in which writing academic texts are taught. The corpus consists of a pair of segments given in oral classroom interactions among students, and between teacher and students. These segments were recorded and transcribed by following the model of discourse analysis within the context of a didactic sequence on academic composition in the Spanish composition I course, in a training program for foreign language pre-service teachers. In the didactic sequence, peer reviewing (focus on the correction or repair of the text) was implemented. Among these texts are the compositions of summaries, reports and academic papers. This study was part of a longitudinal study, conceived as a case study. It was initially aimed in order to improve students' writing skills of academic texts. The richness and complexity of oral interactions during the peer review of academic texts in the classroom were observed in the corpus analysis.

Key words: Politeness, argumentation, peer review, didactic sequence, academic text composition.

Résumé⁴

La politesse, la modalisation et l'argumentation dans le processus de révision entre pairs des textes académiques dans un cours d'un programme de formation à l'université

L'objectif de cet article est de décrire et d'analyser les stratégies de politesse, de modalisation et d'argumentation dans le discours d'une salle de classe où l'on enseigne à écrire des textes académiques. Le corpus est constitué de deux segments d'interactions orales dans la salle de classe entre les étudiants et le professeur et les étudiants. Ces interactions ont été enregistrées et transcrites selon le modèle d'analyse du discours dans le cadre d'une séquence didactique sur la composition de textes académiques dans le cours *Composición en Español I* d'un programme de formation pour enseignants de langues étrangères [1]. Dans la séquence didactique, on a mis en place la révision entre pairs (centrée sur la correction ou réparation du texte) dans la composition de résumés, compte-rendu, et articles académiques. Cette recherche fait partie d'une étude longitudinale, conçue comme une étude de cas, orientée initialement vers l'amélioration des compétences en écriture de textes académiques des étudiants. L'analyse du corpus permet de mettre en évidence la richesse et la complexité des interactions orales dans la salle de classe durant la révision entre pairs des textes académiques.

3. El autor agradece al profesor Luis Benavidez de la Universidad del Valle la revisión del Abstract.

4. El autor agradece a la profesora Elisabeth Lager por la traducción del resumen en francés.

Mots clés : politesse, argumentation, révision entre pairs, séquence didactique, composition de textes académiques.

INTRODUCCIÓN

En general, las interacciones orales entre iguales (los estudiantes como pares) y entre profesor-estudiantes durante el proceso de composición escrita en el aula, y de manera particular durante la fase de revisión en el proceso de composición de textos académicos, no constituyen un objeto de investigación sobre el que se haya profundizado mucho en el contexto de la educación superior colombiana y en nuestra universidad. De ahí la necesidad de un trabajo de esta naturaleza, sobretodo porque la actividad académica y la investigación están asociadas indisolublemente con la escritura y el análisis de la conversación no pareciera ser un objeto relevante en los procesos de planeación y revisión de los textos académicos.

Por esta razón, se llevó a cabo una grabación en audio y video de algunos momentos de la actividad en el aula, en la que los estudiantes, (previa mediación oral del profesor), y el profesor y los estudiantes conversan sobre los criterios y prácticas de la revisión, pero sobre todo en torno a las anotaciones, correcciones y sugerencias que se derivan del proceso de composición de un resumen de un artículo académico (capítulo “¿Qué es el código escrito?” del libro *Describir el escribir* de Daniel Cassany, 1989).

Nos centramos en los usos lingüísticos verbales y no verbales presentes en estos intercambios comunicativos del discurso en el aula para comprender la riqueza y complejidad de las interacciones orales en el aula, los momentos de tensión y cooperación, la negociación y los acuerdos y cómo se expresan estos comportamientos discursivamente por medio de las estrategias de la cortesía, la modalización y la argumentación.

El análisis de estos eventos discursivos podría ser útil también para comprender no solo la diversidad de las interacciones orales en el aula, sino también su posible incidencia en la creación de un ambiente de trabajo cooperativo propicio para el mejoramiento de la composición escrita de los textos académicos y para el aprendizaje de la escritura

académica y su potencial epistémico. En definitiva, se conciben estas interacciones como parte de las estrategias de comunicación que emplean estudiantes y profesor para colaborar en la construcción de conocimiento sobre el proceso de escritura académica. Dicho de otro modo, son los recursos mentales que aportan mediante el habla a una tarea común como es la revisión.

En este artículo se definen los textos académicos como instrumentos para construir y transmitir el conocimiento científico y académico. Entre sus principales finalidades se destacan la función de argumentar, convencer y persuadir, y dentro de sus aspectos estructurales el uso de un lenguaje objetivo, neutro a través de procedimientos discursivos que permiten establecer pruebas formales y empíricas (Gracida, I. y Ruíz, U, 2009; Teberosky, 2007; Bruner, 1986; Carlino, 2005).

Por otra parte, las investigaciones sobre el aprendizaje de la composición escrita han llegado a la conclusión de que la revisión es uno de los subprocesos más importantes dentro del proceso macro de la redacción de un texto. Así mismo, destacan (a pesar de las dificultades que también supone), una serie de ventajas para el mejoramiento de la composición escrita, y señalan que la revisión permite caracterizar las prácticas escriturales de los autores expertos en comparación con las de los aprendices. En ningún otro aspecto del proceso son tan marcadas estas diferencias. En síntesis, los escritores expertos revisan más en cantidad y con mejor calidad. (Cassany, 1997, 1999; Vargas Franco, 2008).

Presentación de la secuencia

Se asume en este trabajo el concepto de secuencia didáctica (en adelante SD) como un tipo de organización sistemática de la enseñanza/aprendizaje de la escritura de un texto, inscrita en un proyecto más amplio, que está formada por una serie de talleres, actividades o ejercicios que tienen por finalidad la escritura de un género textual y conseguir unos determinados objetivos de aprendizaje (Monné Marsellés, P., 1998, p. 166; Camps, 1998, 2003).

La elaboración de borradores de los textos académicos y la revisión entre iguales fue una práctica constante a lo largo de la S.D. Más exactamente, constituyó el eje sobre el cual giró toda la actividad de escritura en el aula. Se planificaban los textos, se escribían los borradores iniciales de los mismos en el aula y luego se terminaban en casa por parte

de los estudiantes, quienes luego los traían a clase para su revisión por parte de sus compañeros, y en algunas ocasiones cuando no se sentían muy seguros del concepto de sus iguales, los sometían a la consideración del profesor durante la clase o en su despacho. En otras palabras, la actividad desplegada en el aula por el profesor y los estudiantes en relación con la escritura correspondió a un modelo de Taller donde se aplicaron los principios psicopedagógicos de aprender a aprender y aprender haciendo.

La secuencia está centrada en la composición de textos académicos (resúmenes, reseñas y artículos). El objetivo de los cursos de Composición en Español I y II es desarrollar competencias de lectura y escritura académicas, especialmente las relacionadas con la composición de textos de géneros académicos (resúmenes, reseñas y ensayos). Sin embargo, con este curso se adelantaron procesos de apropiación de la composición académica a través de la lectura y la escritura como prácticas permanentes de reflexión, discusión y contrastación del saber, incorporando la revisión entre iguales de los borradores de géneros académicos. Este trabajo se adelantó fundamentalmente dentro del aula a partir de los aportes del campo interdisciplinario del Análisis del Discurso y la Lingüística del texto (Adam, 1985, Charaudeau, 1992; Cassany, 1989, 1997, 1999, 2006; Van Dijk, 1992).

MARCO TEÓRICO GENERAL

El estudio de las interacciones en el aula y su valor investigativo

El interés creciente por el discurso empleado por profesores y estudiantes para establecer su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, o dicho de otro modo, la enseñanza y el aprendizaje como procesos lingüísticos y discursivos, ha dado lugar a una serie de trabajos orientados a estudiar cómo el habla es el medio por medio del cual se lleva a cabo buena parte de la enseñanza y cómo ésta condiciona las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. El escenario donde ocurren los intercambios comunicativos con sus componentes conversacionales es el aula. La línea de investigación que se ocupa de todos estos aspectos se denomina Estudio del discurso en el aula y también se la conoce con el nombre de Análisis del discurso educativo. Entre los autores más representativos de este enfoque podemos citar a Edwards y Mercer (1994), Mercer (1997,

2001), Cazden (1991), Coll, Palacios y Marchesi (1990); Nussbaum y Tusón (2002).

Una aproximación afín al análisis del discurso en el aula es la que se propone un estudio del lenguaje del aula y los eventos de literacidad que ocurren en ella. Esta aproximación puede ser descrita como una lingüística social o enfoque social interaccional. Ésta combina la atención a la manera como las personas usan el lenguaje y otros sistemas de comunicación en la construcción del discurso y los eventos de literacidad en el aula con énfasis en los procesos sociales, culturales y políticos. El nombre con el que se designa este enfoque es la aproximación microetnográfica o a microethnographic approach (Bloome, D., Power Carter, S., Morton Cristian, B., Otto, Sh. y Stuart-Faris, N., 2005).

Este enfoque particular se basa en el análisis del discurso desde la sociolingüística etnográfica (más conocida como etnografía de la comunicación o etnografía del habla (Gumperz, 1986; Gumperz y Hymes, 1972; Hymes, 1972); relacionada con la discusión del lenguaje y cultura, incluyendo la lingüística humanística (Becker, 1988), la antropología lingüística (Duranti, 1997; Duranti y Goodwin, 1992), los estudios antropológicos de narrativa y poética (Hymes, 1996); los New Literacy Studies (Barton y Hamilton, 1998; Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Gee, 1996, 2000; Street, 1995); la etnometodología (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Ochs, 1986) y los trabajos de Bajtín, 1982 y Voloshinov, 1992.

El lenguaje es tanto el objeto de las lecciones de aula (e.g. aprender a leer, escribir y usar el lenguaje académico), como el medio de aprendizaje (e.g. a través de las discusiones de clase y lecturas, lectura y escritura). En conjunto, el lenguaje no sólo es el objeto de estudio en la investigación en el aula y los eventos de literacidad, sino también el medio a través del cual la investigación tiene lugar.

La aproximación microetnográfica al análisis del lenguaje en el aula y los eventos de literacidad está determinada por el continuo desarrollo de la comprensión del lenguaje, la literacidad y el aula. En esta perspectiva, el lenguaje no es un vehículo “transparente” para la comunicación o transmisión de información. Cualquier uso del lenguaje (hablado, escrito, electrónico, etc.) implica complejos procesos y contextos sociales, culturales, políticos, cognitivos y lingüísticos, de los cuales hacen parte el significado y trascendencia de la lectura, la escritura y el uso del lenguaje.

En resumen, el planteamiento de esta aproximación investigativa se ocupa tanto de la naturaleza del lenguaje del aula como de las prácticas de literacidad y eventos que ocurren en el aula. Así mismo, otra de las razones que alimentan el deseo de examinar las prácticas culturales del lenguaje del aula y eventos de literacidad, es que estas prácticas definen quién hace qué con el lenguaje escrito, con quién, cómo, cuándo y con qué significado y trascendencia. Bloome, et. al. (2005) argumentan que el análisis microetnográfico de los eventos de literacidad en el aula requieren que uno examine cómo el lenguaje escrito es usado, por quién, cómo, cuándo, dónde y para qué propósitos, aparejado con lo que es dicho y escrito, por quién y cómo, y qué significado tienen los usos del lenguaje oral y escrito para las personas en el evento y que conducen a la interpretación de lo que ocurre en otros eventos.

Para concluir este apartado, un análisis microetnográfico requiere considerar cómo el evento se localiza en el tiempo y en el espacio (tanto geográfica como socialmente), qué se conduce o lleva dentro del evento (historia, qué eventos previos se invocan, qué conocimiento común se asume y las prácticas culturales y prácticas de literacidad), qué sucede en el evento (cómo la gente actúa y reacciona frente al otro), las particularidades del evento (qué hace el evento distinto de otros eventos de este tipo en situaciones similares), y qué significado social y consecuencias asigna al evento, como un todo, la gente que participa, y lo que sucede en el evento.

El Análisis del discurso y su modalidad oral y escrita

Haremos a continuación una primera aproximación teórica más amplia para ubicar nuestro trabajo, que proviene del Análisis del Discurso. Como plantean Brown y Yule (1993), el análisis del discurso es, por necesidad, análisis de la lengua en uso. El analista del discurso se ve impelido a investigar para qué se utiliza esa lengua. El análisis del discurso es un campo multidisciplinario en el que convergen una variedad de enfoques como la sociolingüística, la psicolingüística, la pragmática, la etnometodología, el análisis de la conversación, el interaccionismo simbólico, la antropología lingüística, la teoría de los actos de habla, la teoría de la relevancia, la teoría de la enunciación, la retórica clásica y moderna, la lingüística textual y funcional, entre otros. Podríamos afirmar que el objeto de interés de estos enfoques es el uso lingüístico contextualizado (Calsamiglia y Tusón, 2007).

Hubo que esperar hasta la constitución del campo de estudios del discurso para que se pudiera superar de manera definitiva la preferencia por el estudio de lo escrito como paradigma de la lengua. Lo oral era considerado, por así decirlo, un subproducto de la actividad escrita, una deformación o desviación. Esta concepción influyó de tal manera en el trabajo de los lingüistas que estos desconocían de manera sistemática las irregularidades encontradas en el discurso tales como errores de pronunciación, de tipo léxico o gramaticales; variaciones en la forma de expresarse de los sujetos dependiendo de su clase social, del contexto verbal o extraverbal o de la misma procedencia geográfica, falsos comienzos, solapamientos, vacilaciones, repeticiones, oraciones inacabadas, etc. (Tusón, 1997; Cortés y Camacho, 2003).

Diferencias entre discurso oral y escrito

De acuerdo con Brown y Yule (1993), las diferencias más importantes entre el habla y la escritura derivan del hecho de que una es esencialmente transitoria y la otra está creada para ser permanente. Estos autores establecen como criterio distintivo el discurso escrito en su variante culta, y como norma de lengua hablada, el habla de quienes no han pasado mucho tiempo expuestos a la lengua escrita.

En resumen, es conveniente establecer algunos criterios que permitan establecer un análisis comparativo entre las modalidades del discurso oral y escrito. Tusón (1997) toma como punto de referencia la conversación ordinaria, por un lado y la prosa expositiva, por el otro, como las manifestaciones representativas de la oralidad y escritura. Cassany (1989) establece como criterios las diferencias textuales y contextuales para caracterizar las principales diferencias entre discurso oral y escrito, en tanto que Cortés y Camacho (2003) explican, a partir de los aportes de Brown y Yule (1993); Halliday, (1985) y Biber (1988), entre otros, un número significativo de distinciones en relación con ambas modalidades discursivas.

MARCO TEÓRICO ESPECÍFICO: LA ETNOMETODOLOGÍA

La etnometodología (Sacks, H; Schegloff, E. y Jefferson, G., 1974; Ochs, 1986) parte del presupuesto de que los seres humanos participan de

manera regular en múltiples situaciones que poseen una compleja y elaborada estructura la cual exige una serie de conocimientos previos y pone en funcionamiento todo un cúmulo de expectativas que se estructuran como un esquema que permite la interpretación de lo obvio, de lo que se ve pero que puede pasar desapercibido. Las personas participan empleando métodos que dan sentido a las diferentes actividades que realizan.

Desde este enfoque se asume que la realidad social se construye, se re (crea), se mantiene y se transforma a través de las interacciones en las que las personas participan día a día. El instrumento más importante que empleamos las personas para dar sentido a una situación es precisamente el lenguaje y sus usos en la interacción; cualquier conversación por insignificante que parezca, resulta un objeto muy interesante de análisis para descubrir la construcción social del sentido. Así mismo, entre las diferentes disciplinas que se interesan por el estudio de las interacciones verbales orales, es la etnometodología la que más ha avanzado en el análisis de las estructuras de las interacciones desde un punto de vista formal. (Calsamiglia y Tusón, 2007; Tusón, 1997).

Interaccionismo simbólico

Es una de las corrientes implicadas en el análisis del discurso. Se ocupa del papel que desempeñan las interacciones en la vida social. (Goffman, 1959, 1967, 1971) plantea que hasta las conversaciones más informales pueden apreciarse como rituales a través de las cuales nos presentamos a nosotros mismos, negociamos nuestra imagen y la de las personas con quienes establecemos interacción, así como negociamos el sentido y el propósito de nuestras palabras y acciones. Los aportes de Goffman sobre la interacción, y especialmente las nociones de “imagen”, “negociación”, “movimiento”, “ritual”, entre otras, han tenido enorme repercusión en muchas de las actuales propuestas del análisis del discurso (Calsamiglia y Tusón, 2007).

Los estudios sobre la conversación

La conversación se ha convertido en la actualidad en un objeto de gran interés para diferentes disciplinas científicas que se ocupan de los hechos y materiales lingüísticos, de la estructura, significado y valor que poseen

estos en los contextos sociales y culturales donde actúan los grupos humanos. Este reconocimiento puede explicarse porque la conversación es la manifestación más antigua dentro de los procesos de comunicación humanos, además porque posibilita las demás actividades dentro de la interacción social entre los individuos. De manera más específica, la Etnografía del habla, que se distingue de la Etnografía en general, se ocupa de los materiales lingüísticos utilizados para reconstruir el objeto sociológico por el que se interesan los investigadores y emplea estos materiales como fuente y como objeto de análisis.

En definitiva, la Etnografía del habla asume que una manera de comprender cómo funcionan los diferentes grupos humanos es a partir de la descripción y análisis de sus comportamientos comunicativos. Un aspecto muy interesante que se deriva de los métodos de trabajo de la Etnografía del habla es que para acceder a las prácticas conversacionales que son condición sine qua non de la vida social sólo se puede acceder desde adentro para interpretarlas. En este tipo de aproximaciones cobra gran importancia el contexto. Las prácticas conversacionales son determinadas por el contexto y al mismo tiempo lo ensanchan, lo amplían, lo tornan mucho más complejo de interpretar.

La modalización

La modalidad o la modalización adquiere especial interés en los estudios sobre el discurso porque permite comprender la manifestación de la subjetividad en el enunciado. Desde la lingüística, la modalidad ha sido definida como un cambio morfológico que expresa por un lado las relaciones del hablante con su enunciado, y por el otro, la subjetividad. Dicho de otra manera, la modalidad pone en evidencia la posibilidad que tiene el hablante de expresar su postura y actitud, su propia perspectiva en el discurso, tanto en el juicio intelectual como en el juicio afectivo o emocional. (Lozano, Peña-Marín y Abril, 1997; Calsamiglia y Tusón, 2007).

En su estudio sobre algunas concepciones de la lingüística que se han establecido sobre la modalidad, ésta se concibe como cambio morfológico que expresa en términos lingüísticos, lo que en la lógica se ha denominado actitud proposicional: “un enunciado no sólo representa un estado de cosas, sino que además expresa los sentimientos y pensamientos del locutor y también suscita o evoca en el oyente

sentimientos. Es lo que Récanati (1979, p. 14) llama sentido pragmático” (Lozano, Peña-Marín y Abril, 1997, p. 65).

En líneas generales, por modalización enunciativa se entiende todo aquello que en el texto indica una actitud del sujeto en relación a lo que enuncia, a través, por ejemplo del modo verbal, las construcciones sintácticas (las interrogaciones, para citar un caso) o los lexemas (nombres, adjetivos, verbos o adverbios) afectivos o evaluativos, como sostienen. Es por esta razón que enunciados como */Jorge vendrá/*, */¡Que venga Jorge!/, /Es posible que venga Jorge/*, */Jorge debe venir/*, parecen tener el mismo dictum, y diferenciarse, sin embargo en el modus (Lozano et. al., 1997).

La investigación en el aula y la enseñanza de la composición escrita

Si nos proponemos analizar la relación entre investigación en las aulas y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, se hace patente la necesidad de que la enseñanza de la escritura se desarrolle en las aulas, de tal manera que el profesor pueda intervenir durante el proceso como guía que brinda el andamiaje que los estudiantes necesitan para resolver los problemas que la composición escrita plantea y pueda de este modo ceder la responsabilidad en el manejo de saberes declarativos y procedimentales que se necesitan para ser un escritor autónomo (Camps, 2003).

En conclusión, se destaca la importancia del aula como un contexto de producción muy relevante en el desarrollo de los procesos de escritura. El estudio de la interacción grupal permite ver a los estudiantes implicados en complejos procesos de planificación, textualización y de revisión para enfrentar problemas derivados del mismo proceso de composición escrita. Esta interacción grupal es una interacción oral.

Actividad cooperativa e interacción oral en la composición escrita

Muchos estudios e investigaciones sobre la interacción oral en la enseñanza de la composición escrita parecen evidenciar un acuerdo en torno a su positiva influencia en el mejoramiento de la competencia escrita de los aprendices. Son relevantes, entonces, las ventajas del diálogo y la conversación como medios de transmisión de las convenciones discursivas, de las actividades comunicativas o de las opiniones y los procesos de pensamiento que se asocian con lo escrito en

cada contexto. Así mismo, el hecho de que las tareas sean cooperativas y no sólo individuales permite que se creen contextos de interacción entre compañeros y que se produzca una conversación sobre la actividad que llevan a cabo en la composición. En resumen, el trabajo cooperativo en la composición escrita deviene en una práctica que genera significativos beneficios porque produce motivación intrínseca, estimula actitudes positivas (autoestima, colaboración, apreciación de las funciones del profesor) e incluso lograr mejores niveles de aprendizaje. (Cassany, 1999).

La revisión entre iguales en el proceso de composición escrita

Anclado en el principio del trabajo o aprendizaje cooperativo (Rué 1991; Grabe y Kaplan, 1996; y Kagan, 1990, Vygotski, 1995, En Cassany, 1999), el trabajo entre iguales ha sido destacado por investigadores como Whitman, (1988), porque se asume que en el plano cognitivo tener que leer un texto propio a otra persona implica una actividad superior a la de hacer solo las mismas tareas escritas sin compartirlas con nadie, y lo que es más importante, exige una comprensión más profunda del texto, así como también la capacidad de saber reestructurar las ideas propias sobre el texto a partir de las opiniones y valoraciones del otro.

Del mismo modo, el acto de recepción de un escrito deja de ser privado y los aprendices pueden ver el proceso completo de la comunicación escrita (Cassany, 1999). Por otra parte, los métodos de aprendizaje cooperativo constituyen recursos muy importantes para el profesorado del siglo XXI (Durán y Vidal, 2004).

Así, por ejemplo, la revisión entre iguales permite la posibilidad de vivir, por un lado, en una situación real, (al mismo tiempo que simulada, la labor de los escritores profesionales o expertos), y por el otro todo el proceso de composición escrita de un texto, y la recepción del texto por parte de lectores presentes físicamente. Además, contribuye a la apropiación, de las conductas, conocimientos y competencias propias de los escritores expertos.

En definitiva, se trata de una puesta en escena discursiva en la cual los aprendices intercambian roles de autor y de lector, enriqueciendo sus conocimientos y capacidades dentro de ambientes más cooperativos que ayudan a comprender mejor la naturaleza del acto de escribir, a disfrutar de la actividad y a superar las dificultades propias de la tarea.

La revisión entre iguales en el aula, por otra parte, contribuye también a redefinir el rol del docente, el cual deja de ser el único guía o tutor del proceso para convertirse en un compañero más (quizá más calificado, eso sí), que ayuda a gestionar los aprendizajes de la composición desde una perspectiva más constructiva, menos autoritaria en la que su papel se limitaba sólo a dar una nota final y señalar errores, generalmente de forma, a los textos escritos por los estudiantes.

En líneas generales, se produce una cesión de la responsabilidad en la ejecución de la tarea del subproceso de revisión, la cual pasa ahora a ser desempeñada también por los aprendices, lo que de alguna manera descarga al profesor de la no menos agobiante tarea de la revisión de los textos considerados como productos finales y le da mayor sentido o significado (motivación intrínseca y extrínseca) al trabajo de escritura por parte de los estudiantes. Así mismo, se construye por parte de los aprendices una mayor autonomía en el momento de integrar cada unos de los subprocesos de la composición escrita.

En una perspectiva epistemológica, la revisión entre pares ha sido considerada una práctica dominante de verificación y legitimación del conocimiento académico. Se trata de un tipo de arbitraje a cargo de lectores expertos en la disciplina (generalmente 2-4). El tipo más altamente valorado en las comunidades académicas es la revisión entre pares conocida como “doble ciego” porque implica la ocultación de la identidad de los autores y los revisores (Bazerman, 1988). En líneas generales, el sistema de revisión entre pares ha sido determinante en la producción de la disciplinabilidad al reforzar las ortodoxias particulares, los valores, las normas y compromisos, contribuyendo a la estabilización de las prácticas de producción y circulación de conocimiento altamente especializado (Starke-Meyerring, 2010).

Diversos estudios fundacionales en una vertiente cognitiva han defendido las ventajas de la revisión entre iguales o grupos de respuestas como formas de escritura colaborativa en el aprendizaje de la composición escrita, sobre todo en un mayor grado de conciencia sobre el proceso (Freedman, 1987a, 1987b; Di Pardo y Freedman (1988); De Guerrero y Villamil (1994). Por el contrario, desde una perspectiva más sociocultural y crítica se sostiene que no solo con estos grupos de escritura se toma una mayor conciencia sobre la audiencia, sino que también contribuyen a mitigar la alienación (Gere, 1987).

METODOLOGÍA

Se grabaron en audio y video secuencias de discurso en el aula mientras los alumnos desarrollaban el trabajo de revisión entre iguales y también momentos de la interacción oral entre el profesor y los estudiantes durante las fases de evaluación del proceso de revisión conjunta de los textos académicos. Posteriormente se transcribieron y se seleccionaron aquellos pasajes más relevantes para el propósito del estudio.

Se emplearon para este análisis las herramientas provenientes del análisis de la conversación, especialmente las estrategias de cortesía, la modalidad, los conectores metadiscursivos y argumentativos y los actos de habla del profesor.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Descripción etnográfica de las interacciones orales en el aula

Símbolos de transcripción

Para la transcripción de los fragmentos de las conversaciones, que constituyen el corpus objeto de análisis, nos apoyamos en las herramientas del discurso oral, particularmente en la propuesta de Calsamiglia y Tusón (2007, p. 351) y Tusón (1997, pp. 100-101):

1. Numerar las líneas a la izquierda
2. Símbolos prosódicos:
 - ¿? Entonación interrogativa
 - ¡! Entonación exclamativa
 - / Entonación ascendente
 - \ Entonación descendente
 - | pausa breve
 - || pausa mediana
 - <...> pausa larga <pausa> o <9> indicando segundos
 - :: alargamiento de un sonido
 - (???) palabra ininteligible o dudosa
 - (()) comentarios del transcriptor
 - Mhm asentimiento

Fragmento de conversación entre dos estudiantes durante la revisión

Secuencia anterior: El profesor recoge los trabajos correspondientes al resumen del capítulo “¿Qué es el código escrito?” del libro *Describir el escribir* (Cassany, 1989) y los distribuye al azar entre los diferentes estudiantes del curso.

Secuencia que se inicia: Conversación de dos estudiantes (Pedro y Martha) sobre los resultados de la revisión del borrador del texto, análisis conjunto de las observaciones escritas en el texto. (Los nombres de los estudiantes han sido cambiados para mantener la confidencialidad).

(Mirando el texto escrito Pedro con sus gafas en la mano, Martha señalando con el dedo de su mano derecha el texto).

1. Martha. Acá \ simplemente uno (¿???????) que / estaban como
2. corticos_ (señala con el dedo el último párrafo de una página del texto)
3. Pedro. ((risa entrecortada)) (Con las gafas en la mano derecha acomoda el
4. texto en la mesa del pupitre con cierta incomodidad): ¡perfecto!
5. acá pues:: \ || que que de pronto | que | que | me pareció me pareció | en
6. general como
7. (muestra la página a E.) muy literal no? \ || o sea en el sentido de que:: |||
8. <3> (sigue señalando la página que presenta anotaciones hechas con
9. lápiz, esquemas, etc.) de que || pareciera como | si \ hubieras usado
10. mucha:: \ || mucho | de la parte \ || del texto || como tal/ si \ ? bueno_
11. Eh:: aquí || bueno || <2> aquí bueno || yo ví (mostrando en el texto sus
12. propias anotaciones, señalando con un portaminas) por ejemplo:: unas= a
13. sí \ ::
14. Martha. a sí \ ::
15. Pedro. unas redundancias <2> de pronto se puede obviar \

Análisis de las estrategias de cortesía y modalización

En este fragmento de la conversación, queremos destacar el uso de las estrategias de cortesía presentes en este intercambio. Tenemos presente que en cualquier interacción, existe el riesgo de ofender la imagen de nuestros interlocutores o de invadir su territorio, y viceversa, existe el riesgo de que nos ofendan o invadan nuestro territorio. De acuerdo con esto, en cada cultura existen mecanismos lingüísticos para mitigar esos peligros y canalizar y compensar la agresividad (Calsamiglia y Tusón, 2007; Tusón, 1996).

A partir de los trabajos de Goffman (1959, 1967, 1971) se reconoce la importancia de la reflexión centrada en la construcción social del “sí mismo”. Dicho de otra manera, es la imagen que el sujeto tiene de sí mismo y que se puede ver afectada por la naturaleza potencialmente conflictiva de las interacciones comunicativas. En conjunto, los rituales de la interacción tienen por objeto mantener o salvar la imagen propia y la de los demás, a través de rituales de reparación o de compensación, si ha habido ofensa, o en los casos de relación interpersonal pública se acude a rituales para evitar el conflicto. (Calsamiglia y Tusón, 2007).

Las nociones de imagen y territorio de Goffman resultan esclarecedoras para aproximarnos al concepto de cortesía. A partir de estos conceptos se define la cortesía como un conjunto de estrategias discursivas que las personas despliegan con el fin de que las interacciones lleguen a buen término sin que se produzca demasiado desgaste entre los participantes. Brown y Levinson (1987; En Tusón, 1996, pp. 100-101) plantean tres tipos de estrategias de cortesía encaminadas a compensar o mitigar los enunciados a través de los cuales se llevan a cabo lo que ellos llaman “actos que amenazan la imagen”:

1. **Cortesía positiva:** Regida por muestras de solidaridad, familiaridad, cooperación, reciprocidad, etc.

“La cortesía positiva es una compensación dirigida a la imagen positiva del destinatario, a su deseo perenne de que sus necesidades (o las acciones/adquisiciones/valores que resultan de ellas) deberían ser vistas como algo deseable. La compensación consiste en satisfacer parcialmente ese deseo comunicando que los propios deseos (o algunos de ellos) son en cierto sentido similares a los del destinatario” (Brown y Levinson, 1987, p. 101).

2. **Cortesía negativa:** Regida por muestras de respeto, da opciones, por ejemplo, <no invadas el terreno del otro>, etc.

“La cortesía negativa es una acción compensatoria dirigida a la imagen negativa del destinatario: hacia su deseo de que no se dificulte su libertad de acción ni se estorbe su atención. Es la esencia del comportamiento respetuoso, del mismo modo que la cortesía positiva es la esencia del comportamiento ‘familiar’ y ‘distendido’. (Brown y Levinson, 1987, p. 129).

3. Cortesía encubierta: Muestra ambigüedad transgrediendo las máximas del principio de cooperación.

“Se produce un acto comunicativo encubierto si se realiza de tal manera que no es posible atribuirle sólo una intención comunicativa clara” (Brown y Levinson, 1987, p. 211).

Dado el prestigio que tiene saber escribir bien en la universidad, que es además, una competencia fundamental, especialmente en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades, y recientemente en las áreas científicas y técnicas, podemos prever riesgos permanentes para la imagen de quienes inician su proceso de acercamiento a la cultura académica, especialmente en la composición de textos académicos y aún más cuando comparten sus borradores con sus compañeros de curso. Es por esta razón, que evaluaremos en este primer fragmento cómo se construyen las estrategias de cortesía y qué tipo de estrategias prevalecen en este intercambio entre un par de estudiantes que poseen un nivel de habilidades similares en la composición escrita.

En el turno de Martha, ella comienza con el deíctico **Acá (1)** (señalando el texto), el cual resulta relevante en el intercambio porque está haciendo referencia a un texto escrito que fue objeto de revisión previa y sobre el cual gira la conversación; luego emplea la frase **que estaban como corticos (1-2)** una expresión que se clasifica dentro los *atenuadores* (Brown y Levinson, 1987) para hacer referencia a uno de los párrafos de su propio texto revisado por Pedro y minimizar una posible crítica a la excesiva brevedad de los mismos.

En el turno de Pedro, éste comienza con un adjetivo expresado como un conector de asentimiento **¡perfecto!**, que precede al *deíctico*, **acá (5)** (señalando el texto) y la palabra **pues (5)**, *conector metadiscursivo* empleado como mecanismo para facilitar el desarrollo de su intervención y luego es evidente el uso de **estrategias de cortesía negativa**, que tienen como propósito compensar una posible agresión a la imagen que como escritora proyecta Edilma en su resumen.

Así, por ejemplo, el empleo repetitivo de las frases **me pareció** y **pareció (5)**, cumplen la función *modalizadora*. Esta frase, unida al enunciado **en general (5)** tiende a mitigar el impacto de un juicio que podría calificarse como muy crítico en torno al texto de Martha. Éste, según la perspectiva de Pedro, es **muy literal (7)**, aunque el estudiante vuelve a atenuar con la pregunta **¿no?(6)** que se complementa con el *marcador textual explicativo* **o sea** y con la frase **en el sentido de que (7)** que le confiere mayor fuerza a la *explicación* y a la *atenuación*.

En **9**, de nuevo se emplea el *modalizador* **pareciera** que se encadena con el *conector metadiscursivo de ejemplificación* **como** y con la frase **si hubieras tomado mucha, mucho del texto (10), como tal, ¿sí? bueno (10)** *explican* y *matizan* el sentido de que su interlocutora haya copiado de manera literal mucha información del texto fuente. Se trata de una aseveración enjuiciadora fuerte, máxime si tenemos en cuenta el concepto de imagen de la persona, que se puede ver afectado en este tipo de comentarios.

Finalmente, el segmento nos muestra en las líneas **11** el uso del *deíctico* **aquí** y del *conector metadiscursivo* **bueno: eh, aquí; aquí bueno; yo vi**, para entrar en la recta final, línea **14: unas redundancias matizado con la expresión atenuadora de pronto se pueden obviar**, previo uso de los *conectores metadiscursivos de asentimiento* **sí, a sí (líneas 13-14)** de los dos interlocutores. Se observó, así mismo, que Pedro repetía mucho las palabras y su discurso no era fluido, lo cual puede interpretarse como una expresión de nerviosismo al no querer afectar la imagen de su interlocutora, por excesivo respeto o miedo a su posible reacción.

Es muy importante analizar en la siguiente secuencia el diálogo de este par de estudiantes y cuenta con la mediación del profesor y con todos los demás estudiantes que se encuentran en actitud de escucha.

Fragmento de conversación entre el profesor y los estudiantes

Secuencia anterior: conversación entre estudiantes sobre la revisión, actividad conjunta en el aula de revisión entre iguales de los borradores del resumen

Secuencia que se inicia: Una vez concluida la sesión de revisión entre iguales, el profesor inicia una conversación con los estudiantes para conocer sus puntos de vista y sentimientos en torno a la actividad de

revisar entre compañeros o iguales. Esta conversación es pública, se establece con todos los estudiantes como oyentes y testigos de los que dialogan, el profesor y los alumnos.

1. Prof. ((...))eh::: de revisar/ || el texto escrito por sus compañeros \ a 2.la luz de estas pautas_ (mirando y señalando el tablero donde 3.aparecen consignadas o escritas las pautas explicadas por el 4.profesor) de < 1> esta rejilla de evaluación\ que::yo les plantee / al 5.inicio de la clase\ <2> (*La cámara se acerca y muestra el tablero en 6. el cual aparece el texto escrito con marcador rojo*) ¿qué/ 7.encontraron\?¿cómo/ se sintieron\ en su rol de lectores y 8.escriitores/? <4>
9. Prof. “¡Milena!” (La chica que pidió el turno)
10. Bueno pues | a mí / me gustó\ como la idea de que\ || de pronto
11. leyéramos el texto de otra persona_porque\ cuando uno está
12. teniendo en cuenta\ (*acompaña sus palabras con movimientos de sus manos que denotan cierta seguridad en lo que está diciendo; su compañera Adela sonríe y en la toma se puede apreciar que los demás compañeros y compañeras siguen atentamente las palabras de Milena*)
13. del error que ha cometido || pues la persona que escribió/ || el
14. texto| uno también cae en cuenta || como que\ ¡ah!|| yo también
15. hice lo mismo | pero eso-es-como algo que va pasando /a medida
16. que uno va leyendo\ | entons yo:: leí el texto de (*mira hacia atrás*
17. *haciendo un gesto indicativo a su compañera Angie*). ¿Angie::? ||
18. de Doris entonces como que ella/: || empezó eh/ | hablando en
19. propias palabras\ pero terminó::\
20. Prof. =¿cómo así\ en propias palabras/?
21. F. o sea\ ella empezó resumiendo lo que ella había entendido || sin 22.tomar | palabras del autor\ pero luego terminó escribiendo lo que
23. el autor_quería decir \
24. P. ¿pero:: literalmente::? o || ¿con las propias palabras de ella\?
25. F. ¡literalmente!
26. P. ¡ah!:::

27. F. entonces como que e:: e:: entró en lo mismo que yo hice || yo ||
(Di mira con atención y escucha; S. se ve muy adusta; Di sonríe, parecieran burlarse o mofarse un poco de lo que está diciendo su compañera o de la manera como lo está diciendo; son dos chicas, la cámara las enfoca porque justo están detrás de la mesa grande donde está sentada Milena. A su lado Adela se muestra muy concentrada).
28. no/ no\ pensé en escribir mis palabras sino || todo lo que yo hice
29. lo escribí en palabras del autor || entonces como ahí caí en el
31. primer error\
32. P. ¿cuál / sería ese primer error\? *(Se dirige al tablero y señala con el dedo unos enunciados escritos por él correspondientes a los criterios para la revisión del resumen)*
33. F. de pronto || que\::: (y mira al tablero) <3>
34. P. ¿qué el texto / es una colección de citas\::? *(señalando con el dedo el enunciado escrito en el tablero, recorre con el dedo el texto mientras lee en voz alta).*
35. P. o || ¿qué es demasiado literal el resumen\?
36. F. no || mejor _ que es demasiado literal |
37. P. ¡Demasiado literal/ el resumen\ *(Asiente mirando a la estudiante).*
38. F. pero | pero pues igual ella – ella en:: || en:: a || en la segunda
39. pregunta me parece que la dijo bien \ porque explicó lo que
40. ((ruido de una sierra eléctrica)) por eso le dije que era algo
41. lacónico porque venía / o sea\ lo dijo en sus palabras / || pero daba
42. a entender lo mismo que había dicho ((carraspeo)) en el primer
43. punto.
44. P. ¡ah/ bien\ || muy interesante este punto porque recuerden
45. ustedes / que el segundo || tema \ || del taller \ es || una reflexión / ||
46. sobre las implicaciones || que tiene \ el estudio de las diferencias
47. entre el discurso oral y el discurso escrito / para los procesos de

48. enseñanza de la lectura y la escritura \ entonces | de acuerdo con
49. lo que dice Milena \ Angie volvió – ahí || ahí volvió / a retomar
50. el resumen de alguna manera || volvió a resumir el texto \ (hace movimientos con las manos indicando en semicírculos hacia adelante y hacia atrás)
51. insisto / eh:: yo sé que a ustedes les puede parecer simpático \ lo
52. de que no es ni bueno ni malo/ ni malo \ || cuando yo les digo que
53. no es ni bueno ni malo || quiero decirles que:: || no se trata tanto 54. de que nos sintamos culpables o no \ || esto es un proceso/ || es un
55. proceso en el que vamos a ganar una experiencia \ || en el que
56. vamos a estar reflexionando permanentemente sobre lo que
57. hacemos / cuando escribimos \ ||

(tono vehemente, movimiento de las manos que imita el gesto de escribir a mano precisamente, se ve en la toma de la cámara a Alba muy atenta, quizás porque la cámara está filmando, casi “regañada”. Esta chica habitualmente es bastante distraída en clase y conversa mientras el profesor explica).

58. esa: interacción \ con el otro \ || puede ser motivo de
59. enriquecimiento || eh:: a veces podemos estar en acuerdo / o en
60. desacuerdo \ con lo que nos dice el compañero || pero igual | es
61. como tratar / de escuchar el punto de vista del otro \ || *(la cámara ahora muestra al resto del auditorio, estudiantes que se ven concentrados, escuchando atentamente la vehemente defensa del proceso de revisión de los borradores por parte del profesor; se les nota quizás también algo relajados; en la escena se ve ahora a todo el grupo incluidas Andrea y Angie que están cerca de la puerta de entrada del salón; la cámara pasa por Milena, Adela, Liliana, Adriana, Dora, Esteban, Pedro, Tatiana, Claudia, quien no terminó el curso, además de Martha, Darío, quien está siendo ocultado por el profesor y Moisés. El profesor habla en todo momento de pie y su intervención está acompañada permanentemente de movimientos de las manos; su mirada se dirige a todo el auditorio).*

62. y yo pienso / que en este sentido \ eh:: esa labor || nos puede hacer 63. || quizás || más/ || más / atentos \ a lo que estamos haciendo \
64. cuando escribimos \ || ¿de / acuerdo\?
65. E. ¡Martha/! || ¡cuénteme, Martha!
66. E. pues a mí me pareció:: \ || importante \ hacer la revisión
67. ((inaudible)) porque \ eh:: || por lo menos yo la hice con él \ (y señala a Sebastián, quien está a su derecha; a su izquierda está Pedro a quién revisó) entonces / teníamos diferentes puntos de vista \
68. para qué ((...))no sé / era / como semántica o cómo? \ (Hace la pregunta dirigiéndose a Esteban).
69. Esteban: si:: \ (La cámara no lo toma en primer plano, sólo se escuchó su afirmación).
70. Martha: no era de la gramática \ sino que era una cosa como más
71. semántica/ || entonces entre los dos como que razonamos \ ||
72. llegamos a una conclusión / de :: || bueno de que él (tímidamente con las manos, mientras sigue hablando señala a John Jairo, quien está sentado a su izquierda)
73. había cometido ciertos errores \ también me pareció importante/
74. P. = ¿errores de qué tipo?
75. Er. Eh:: || por ejemplo / que \ él hablaba primero || en unas
76. partes | en primera persona \ y luego || en tercera persona \ y
77. nosotros || leíamos y leíamos pero no entendíamos || cuál era el
78. error \ y a lo último mirando esos detalles nos dimos cuenta || de
79. Que en la cohesión / estaba ahí como fallando:: \ entonces me
80. pareció (Pedro se ve muy serio y concentrado escuchando las observaciones de Martha y siguiendo la conversación entre Martha y el profesor)
81. P. = ¿La elección del punto de vista / en torno al texto\?
82. E. si:: (asiente) || la me pareció importante porque uno || mirando
83. los errores de los demás uno o sea uno aprende como para no

84. cometerlos || y otra cosa que || que me pareció importante fue que
85. Él por ejemplo entendió algunas cosas de mi texto || le parecieron
86. que estaban malas || pero cuando hablé con él \ :: me dijo no dijo
87. Si | puede que usted tenga la razón \ puede ser que yo \
88. P. = por ejemplo ¿qué/ qué / vio Pedro \ en tu texto Martha \
89. || que:: || él conceptualizó como un error / y que luego tú le
90. explicas y:: él ve que no/ || que a lo mejor esté bien \
91. eh: por ejemplo (mirando su texto)
92. P.=;concretamente!
93. E. eh:: él pensó que algunas partes yo las había copiado
94. literalmente!/ (*señalando su texto, recorre con el dedo de su mano derecha la pagina mientras habla al profesor y con la mano izquierda golpea repetidamente el trabajo que reposa en la mesa del pupitre*)
95. pero yo le dije que pues ¡que no! || que lo leyera bien / || o sea
96. ¡yo no las copié literalmente! \ || otras partes como en
97. redundancias:: entonces él / || pues mejor que le explique él \ (*y se ríe tímidamente, casi con angustia y le entrega el trabajo escrito en las manos a Pedro*)
98. P. ¡a ver, Pedro! (*El estudiante toma entre sus manos el trabajo*)
99. No
100. P. = ¿qué fue lo que usted /encontró \ inicialmente /
101. J.J. si || de pronto si: || había algunas algunas redundancias \
102. pero entonces:: || <2> unas si || unas si || eh:: || eh en
103. acuerdo con ella \ se vio que si si :: había que modificarlas: pero 104. otras si:: ||
105. aplicaba la redundancia (*el estudiante luce una camiseta negra con un letrero JESÚS en el pecho, que ahora se ve plenamente en la toma de la cámara*)
106. P. ((...)) ¡bien!
(*Aquí se inicia dentro de esta misma secuencia de las conversaciones entre profesor y estudiantes, la intervención de un estudiante, Sebastián, quien fue interpelado jocosamente por el profesor, y que*

constituye un relato microetnográfico muy interesante, pero que se analizará en otro momento).

Análisis de las estrategias de cortesía, conectores argumentativos y actos de habla

El profesor comienza su turno con un **acto de habla de tipo Directivo** en el cual **recomienda y pregunta (6, 7 y 8)** y pone en evidencia el uso de estrategias de poder al asumir la autoridad que le confiere su posición dentro del escenario académico. (**Líneas 1,2,4,5,6,7,8**). Luego tiene la potestad de ceder el turno y es cuando da inicio a un conversatorio sobre las inquietudes, expectativas y sentimientos que generó la actividad de la revisión entre iguales dentro del aula, una vez concluyó la etapa de conversaciones sobre los textos entre los estudiantes. Podemos afirmar que en el discurso del profesor existen estrategias de cortesía “positiva” y “negativa” para suavizar o mitigar el efecto de una postura de autoridad. Entre estas citamos la confianza, por un lado, y la deferencia y el respeto, por el otro como estrategias de cortesía “positiva” y “negativa”, respectivamente.

La estudiante Milena, quien había levantado la mano, comienza su turno con el uso de conectores con función metadiscursiva **bueno pues**, verdaderos apoyos para iniciar su turno para hablar en público. Es muy interesante cómo la chica comienza a desarrollar una argumentación (Líneas 11 y 12) con el uso de **porque** como un *conector con función argumentativa* que le permite empezar a justificar su razonamiento en torno a por qué le gustó la actividad de revisión entre iguales. En 13 **pues** no es ya un conector metadiscursivo, sino más bien un *conector conectivo consecutivo* (Montolío Durán, 2001; Martín Zorraquino y Montolío Durán, 2008) que apoya el desarrollo del razonamiento de la estudiante.

En 15, el conector **pero** cumple una función de carácter *contraargumentativo* (Montolío Durán, 2001; Martín Zorraquino y Montolío Durán, 2008) porque continúa dentro del desarrollo del razonamiento de la estudiante; sin embargo, es importante señalar que el uso de *expresiones atenuadoras* que hacen parte de las *estrategias de cortesía negativa* en las líneas 13-15 cuando Milena señala que la persona que revisó cometió errores en la composición del resumen, pero que ella cae en la cuenta que también las cometió, como una forma de minimizar

el impacto de la crítica o del señalamiento del error en el texto de su pareja de revisión.

En 16, **entons** es un conector metadiscursivo que permite mantener el hilo del discurso y que se reitera en 18 con la misma función de progresión dentro del enunciado luego de que ella acudió en 13-15 a *frases de reparación* frente al deterioro de la imagen de Doris, la chica a la que leyó su texto por los errores cometidos.

Entonces en 16 y 18 es empleado como un soporte por parte de Milena para introducir el tópico del error cometido por la otra estudiante en la escritura del resumen, que resulta **amenazante** en términos de Goffman para la **imagen** de Angie. El conector **pero** en 19, tiene una clara función de *conector argumentativo (Líneas 18-19)*, que unido al verbo **terminó** y siguiendo el desarrollo del turno de Milena avanza en la formulación del tópico del error.

En 20 se produce un **solapamiento** en el turno de Milena porque el profesor corta para formular una pregunta en forma vehemente, como lo muestra la prosodia de su intervención. Se trata de un *acto de habla directivo* para **preguntar** y de alguna manera exigir una explicación a la estudiante.

En 21-23 la estudiante responde la pregunta y retoma su argumentación en torno a lo que ella vio como un error en el resumen de su compañera y que minimiza para evitar dañar demasiado la imagen de su compañera, asumiendo como un error que ella también cometió. Explica qué quería decir y para eso retoma su turno que había sido “interrumpido” por la pregunta del profesor usando el *conector de explicación o sea*. En 23, el conector **pero** cumple el papel de ser un *conector con función argumentativa*.

En 24, 32, 34 y 35 el profesor de nuevo plantea preguntas y mantiene el *acto de habla directivo* que ha caracterizado sus turnos; pero éstas tienen el propósito de que la estudiante elabore su discurso, construya conocimientos sobre el proceso y que precise qué es lo que quiere decir. En 27-31 la estudiante concluye que el error que detectó en su compañera es el mismo que ella cometió, esto es, copiar literalmente del texto que había que resumir. Se trata de una *estrategia de cortesía negativa* orientada a evitar lesionar la imagen de su compañera y mucho más si se tiene en cuenta que se está hablando delante de todo el curso. Es una estrategia que hace parte de lo que Brown y Levinson (1987)

llamaron la esencia del comportamiento respetuoso. Al aceptar su propio error, Milena se pone en una situación de igualdad con su compañera, minimizando los efectos de su intervención en público.

En 36, Milena concluye que el resumen de su compañera es demasiado literal, luego de las preguntas del profesor sobre cuál era el problema concreto que había encontrado en el texto de Angie. En 38-39, **pero pues** cumplen el papel de conectores argumentativos que presentan el nuevo desarrollo de una **estrategia de cortesía negativa** al reconocer un acierto en el trabajo de su compañera **pues me parece que la dijo bien**, donde **parece** cumple la función de *modalizador* en la estrategia de cortesía.

Sin embargo, en la continuación de su turno (**líneas 40-43**), la estudiante vuelve a retomar la argumentación en torno al error cometido por su compañera en la pregunta 2 en la cual se le pedía analizar las implicaciones del contenido del texto de Cassany en la reconceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Ella había vuelto a copiar el resumen, o sea el primer punto. Los *conectores argumentativos* **porque** y **pero** en 41, cumplen una la función de apoyar la argumentación.

En 44-48 el profesor interviene de nuevo, aprovechando una pausa de la estudiante con una *acto de habla de carácter asertivo* que tiene como propósito **insistir, recordar** cuál era la segunda pregunta y su importancia en el desarrollo del taller de escritura. En 48-50 se puede apreciar el uso de **entonces** como **conector metadiscursivo**, como un engranaje para retomar lo dicho por la estudiante y mantener **la coherencia de la conversación** y en 49 la repetición del **deíctico de lugar ahí** en dos oportunidades para volver a situar el objeto de la conversación que es el proceso de revisión del resumen.

De 51 a 57 el profesor emplea el discurso bajo la modalidad de *un acto de habla expresivo* por medio del cual apela también a la *estrategia de cortesía negativa* por medio de *frases de reparación* y con una *entonación mantenida* que evidencia un cierto tipo de vehemencia para hacer frente al sentimiento de culpabilidad que experimentaron muchos de los estudiantes por los errores cometidos durante la elaboración del resumen del texto de Cassany. Este sentimiento constituyó una *amenaza para su imagen* como estudiantes escritores.

Aún más, podríamos hablar también que se trata de frases o expresiones que se denominan *desarmadores* (Briz e Hidalgo, 2008) porque reconocen de antemano una posible respuesta negativa para estimular una reacción positiva frente al proceso. El profesor procura motivar a los estudiantes, (una estrategia de deferencia, confianza o cortesía “positiva”), al argumentar que la escritura es una actividad con la cual se ganará una experiencia o competencia sólo si esta se concibe como un proceso. El tutor apela a la persuasión, más concretamente a otro *acto de habla directivo*, enmarcado en la cortesía “positiva” cuando en 55-57 invita a los estudiantes a reflexionar permanentemente sobre lo que hacen cuando escriben.

En 58-61 el profesor vuelve a argumentar a favor de la interacción con el otro, con un *acto de habla asertivo* que insiste en las ventajas de la cooperación entre iguales en la revisión de textos. Expresiones como **puede ser o podemos estar de acuerdo o no (58-59)** tienen una clara *función modalizadora* para evitar ser tajante en el discurso. En 62-64, el docente retoma el *acto de habla asertivo* al insistir en la importancia cognitiva de la interacción entre iguales para tomar conciencia epistémica de la escritura que termina con una pregunta **¿de acuerdo?**. Todo el segmento, incluida la pregunta final, fueron hechos con una *pronunciación enfática* que se enmarca dentro de un *acto de habla directivo* como los que dominaron esta secuencia por parte del profesor.

En definitiva, el profesor mitiga el impacto de sus actos de habla directivos con estrategias de cortesía “positiva”.

Desde 65 a 106 se produce la interacción entre el profesor, Martha y Pedro. Esta conversación resulta significativa porque de algún modo es la continuación de la conversación que analizamos al principio de esta secuencia entre Martha y Pedro, con la diferencia de que en este segmento se trata de una conversación en el aula entre el profesor y la estudiante a la que luego es invitado Pedro por el profesor.

Es muy importante establecer una comparación entre las dos conversaciones, teniendo en cuenta dos aspectos: el uso de los *conectores de argumentación* que sirven como soporte en el desarrollo de los puntos de vista de Martha y las *estrategias de cortesía negativa*. A partir de 65 donde se produce el llamado en *función apelativa* a la estudiante y la *pronunciación enfática* del profesor para cederle el turno.

A continuación, Martha empieza a argumentar como lo revela el conector argumentativo **porque (66)**, ya que le pareció importante la actividad de revisar en forma conjunta los borradores del texto. Esta argumentación va desde **67 a 73** y que evidencia cómo llegó a un acuerdo con Esteban, su compañero de revisión, sobre los errores que había cometido Pedro en su texto.

Resulta interesante, cognitivamente hablando, cómo ella elabora con el discurso el consenso al que llegó con su compañero. En **67 y 71** el conector **entonces** cumple una *función metadiscursiva* para ayudar a mantener la coherencia conversacional en el turno de Martha, sólo interrumpido por la pregunta hecha en tono enfático por el profesor en **74**.

En el turno de Martha se produce un caso de *cortesía encubierta*. De acuerdo con Brown y Levinson (1987, p. 211) citados por Calsamiglia y Tusón, 2007, p. 158): “se produce un acto comunicativo encubierto si se realiza de tal manera que no es posible atribuirle sólo una intención comunicativa clara”. En **74-80** la estudiante describe los errores que cometió su compañero, sólo interrumpido su turno por las intervenciones y solapamientos del profesor para preguntar como vuelve a ocurrir en **81**.

Por su parte en **77 leíamos y leíamos pero no entendíamos** destacamos la frase con *pronunciación enfática* que se enmarca en **una amenaza a la imagen de Pedro**, autor del resumen, aunque en **79** intenta compensar o minimizar con la *expresión modalizadora* que **la cohesión estaba ahí como fallando**.

En el segmento **81-87** es donde se muestra de manera más específica la ambigüedad en la intervención de Martha. Esta señala los errores que cometió su compañero e intenta minimizar en **82-84**; sin embargo vuelve a la carga en **85-97** reclamando por lo que ella consideró una lectura equivocada de su texto y *amenazando* nuevamente *la imagen* de J.J. como lector. Es por esto que hablamos de *cortesía encubierta* en el turno de Martha. Recordemos que en la conversación inicial entre Pedro y Martha, éste empleó *estrategias de cortesía negativa* para minimizar el impacto de sus apreciaciones sobre los errores cometidos por Martha, aunque en **87** intenta modalizar su discurso reconociendo que estuvo de acuerdo y reconoció que a lo mejor la estudiante no había cometido cierto tipo de errores.

En **88-92** se presentan *solapamientos* en los turnos de Martha y el profesor; éste interrumpe para seguir preguntando con el *acto de*

habla directivo que ha caracterizado sus preguntas. La potestad de interrumpir y preguntar está determinada por el poder del que goza en el escenario institucional, en el aula concretamente. En 95-96, vemos que la argumentación de Martha es una vehemente defensa de su propio trabajo, pero también una *fuerte amenaza a la imagen* de Pedro. Los conectores **pero** y **pues** juegan un claro *papel argumentativo*.

A partir de 98 con el llamamiento del profesor a Pedro para que dé su punto de vista sobre la situación hasta 106, con el cierre del segmento por parte del profesor, Pedro, también emplea una *estrategia de cortesía encubierta* en su intervención porque vacila para decir sus apreciaciones, concede que a lo mejor no había en algunos casos redundancias en el texto de Martha, pero al final dice que sí encontró algunas.

CONCLUSIONES

Consideramos útil esta aproximación microetnográfica al discurso en el aula para comprender cómo los estudiantes y el profesor emplean el lenguaje para pensar y actuar conjuntamente acerca del proceso de composición escrita de textos académicos en el aula. Sin embargo, creemos necesario emprender más estudios de esta naturaleza para comprender mejor lo que ocurre en un aula donde se enseña a escribir textos académicos.

El foco de este estudio lo constituyó la fase de la corrección entre iguales para analizar las estrategias de cortesía, modalización y argumentación que se evidencian en el discurso oral de los sujetos. El trabajo permite analizar, por un lado, la riqueza de las interacciones orales que se tejen cuando se trabaja de manera colaborativa entre estudiantes que tienen habilidades similares, en este caso un nivel inicial de habilidad (Durán y Vidal, 2004) en la revisión de textos académicos, y por el otro la complejidad de los intercambios orales que sostienen los estudiantes en las que acuden a una *serie de estrategias de cortesía negativa* para minimizar la amenaza de la imagen de sus compañeros o la propia que supone reconocer errores propios y ajenos en una actividad que ha estado rodeada de muchas mistificaciones como es la escritura.

Es necesario tener presente que en las prácticas de escritura colaborativa se puede poner en riesgo la autoestima personal y la imagen de los sujetos porque se trata de un tipo de práctica pedagógica inédita

para la gran mayoría de los estudiantes: compartir sus borradores y revisar el trabajo de sus compañeros, una labor que ha estado delegada tradicionalmente en el profesor.

En el análisis del corpus se evidenció el uso relativamente frecuente de *deícticos* porque la conversación giraba en torno al texto escrito y los estudiantes señalaban de manera constante el resumen en papel. Por otra parte, la utilización de *conectores metadiscursivos y argumentativos* en las intervenciones de los estudiantes tiene como función servir como verdaderos soportes en la defensa de sus lecturas de los textos ajenos, así como en la *minimización o atenuación* de los errores propios.

Sin embargo, fue evidente también que la estrategia más empleada por los estudiantes fue la de la *cortesía negativa*, que tenía como propósito evitar posibles agresiones a la imagen de sus compañeros de revisión en la identificación de posibles errores dentro de los textos, con un par de expresiones *de cortesía encubierta*, como lo demuestra el análisis del evento comunicativo objeto de nuestro estudio. En este se reveló que el estudiante tenía una actitud ambigua en torno a si ser directo o más bien minimizar los efectos de sus puntos de vista y finalmente se quedó a medio camino entre los dos deseos.

En el caso del discurso del profesor, su lenguaje estuvo caracterizado por *actos de habla directivos y asertivos* a través de preguntas e intervenciones para insistir o reiterar conceptos y acciones dentro de la práctica de escritura académica en el aula. Así mismo, empleó *estrategias de cortesía positiva* al invocar el humor y la confianza o al mediar entre los compañeros, *y de cortesía negativa* cuando a través de una actitud y deferencia con los estudiantes escritores buscó minimizar las posibles amenazas a su imagen cuando se detectaban errores en sus textos. Por ejemplo, esta estrategia se manifiesta en su intervención en las líneas 51-57. Así mismo, muchos de los turnos donde el profesor habló sus textos orales estuvieron caracterizados por una *pronunciación enfática*.

Sin embargo, a pesar de todos estos riesgos y amenazas para la imagen de los participantes en estos intercambios comunicativos, la descripción microetnográfica y concretamente el análisis de las conversaciones entre los estudiantes y entre el profesor y los alumnos, permite adelantar que se encuentran avances en el momento de examinar cómo emplean los estudiantes y el profesor el lenguaje en el aula para intentar resolver problemas, defender puntos de vista,

resolver las diferencias, llegar a consensos y compartir conocimientos y comprensiones (Mercer, 2001).

En conjunto, lo más importante es observar cómo conversan en un proceso completamente nuevo para ellos como es la escritura académica, y que este diálogo sobre los textos, la escritura de borradores, la revisión y la corrección implican no sólo una actividad conjunta mediada discursivamente, sino un proceso de apropiación de dinámicas propias de las comunidades académicas.

La revisión entre iguales demuestra ser una buena herramienta de trabajo en el aula, pero puede ser potencializada por la permanente mediación del profesor en torno a las características de los textos, a los criterios de la revisión, al acompañamiento permanente en el trabajo de las parejas y como sucedió en muchas oportunidades y lo demuestra el análisis de las conversaciones, un mediador para resolver potenciales conflictos y amenazas a la imagen de los estudiantes como escritores.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J.M. (1985). Quels types de textes. En *Le français dans le monde*, 192, (pp. 39-43).
- Bajtín, M.M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). Local literacies. *Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. En Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R. *Situated Literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Londres: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context*. Londres: Routledge.
- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Written Knowledge. The genre and activity of the Experimental Article en Science*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Becker, A. (1988). Language in particular: A lecture, In D. Tannen (Ed.) *Linguistics in context* (pp. 17-35). Norwood, NJ: Ablex.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge. Cambridge: University Press.
- Bloome, D., Power Carter, S., Morton Cristian, B., Otto, Sh. & Stuart-Faris, N. (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events. A Microethnographic Perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Briz, A. & Hidalgo, A. (2008). "Conectores pragmáticos y estructura de la conversación". En: Martín Zorraquino, Ma. A. y Montolío Durán, E. (coords). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. (pp. 121-142). Madrid: Arco/Libros. 2ª. Edición.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals of Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G. & Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la realidad*. Barcelona: Gedisa.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. (2ª. Edición actualizada). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Camps, A. (1998). "Ensenyar a escriure a l'educació secundària". En: Camps, A. y Colomer, T. (coord.). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. (pp. 69-84). Barcelona: ICE. Hòrsori.
- Camps, A. (2003) (Comp.). "Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir". En: Camps (comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. (pp. 13-32). Barcelona: Paidós.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1997). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cazden, C.B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cortés Rodríguez, L. y Camacho Adarve, Ma. Matilde. (2003) *¿Qué es el análisis del discurso?* Madrid: OCTAEDRO-EUB.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de L'Expression*. Paris: Hachette.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Guerrero, M.C. M. & Villamil, O. (1994). Social-Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision, *The Modern Language Journal*, 78, (IV), (pp. 484-496).
- Di Pardo, A. & Freedman, S.W. (1988). Peer response Groups in the Writing Classroom: Theoretic Foundations and New Directions, *Review of Educational Research*, (58) 2: (pp. 119-149).
- Durán, D. & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Duranti, A. (1997). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.

- Duranti, A. & Goodwin, Ch. (eds.) (1992). *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Freedman, S.W. (1987a). Peer response Groups in Two Ninth-Grade Classrooms, *Technical Report, 12*, University of California/Carnegie Mellon University.
- Freedman, S.W. (1987b). Response to student writing. Research Report No. 23. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Gee, J.P. (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Basingstoke: Falmer Press.
- Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies: from 'socially situated' to the work of Social. En Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context* (p. 180-196). Londres: Routledge.
- Gere, A. R. (1987). *Writing Groups. History, Theory, and Implications*. Carbondalle and Edwardsville. Southern Illinois University Press.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Amorrortu.
- Goffman, E. (1967). *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, E. (1971). *Relaciones en público*. Madrid. Alianza.
- Gracida, Y. & Ruíz Bikandi, U. (2009). "Lectura y escritura de textos académicos". *Revista Textos 50. Lectura y escritura de textos académicos*. (pp. 9-10). Barcelona: Graó.
- Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory & Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective*. Londres: Longman.
- Gumperz, J.J. (1986). *Discourse strategies*. New York: Cambridge University Press.
- Gumperz, J.J. & Hymes, D. (1972) (eds.). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Halliday, M.A.K. (1985). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). "Models of the Interaction of Language and Social Life". En: Gumperz, J. y Hymes, D. (eds). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. (pp. 35-71). Nueva York: Basil Blackwell.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función No. 9*. (pp. 13-37). Bogotá. Departamento de Lingüística. Universidad Nacional.
- Kagan, (1990). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, Resources for Teachers.
- Lozano, J., Peña-Marín, C., & Abril, G. (1997). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid. Cátedra.
- Martín Zorraquino, Ma. A. y Montolío Durán, E. (coords.) (2008). Los marcadores del discurso. Teoría y análisis. Edición. Madrid: Arco/Libros (2ª edición).

- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Monné Marsellés, P. (1998). "La escritura y su aprendizaje". *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Mendoza Fillola, A. (comp.). (pp. 155-168). Barcelona: ICE. Horsori. Universitat de Barcelona.
- Montolío Durán, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona. Ariel Practicum.
- Nussbaum, L. & Tusón, A. (2002). "El aula como espacio cultural y discursivo". En: Lomas, C. (comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. (pp. 195-207). Barcelona: Paidós.
- Ochs, E. (1986). "Introduction". En: B. Schieffelin y E. Ochs (eds). *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Récanati, F. (1979), "Le Développement de la Pragmatique", *Langue Française*, 42.
- Rue I Domingo, J. (1991). *El treball cooperatiu. L'organización social del`ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.
- Sacks, H; Schegloff, E. & Jefferson, G., 1974). "A simplest systematic for the organization of turn-taking conversation", *Language* 5, 4 (pp. 696-735).
- Starke-Meyerring, D. (2010). Between peer review and peer production: genre, wikis, and the politics of digital code in writing. En Bazerman, Ch. Et al. *Traditions of Writing Research* (pp. 339-350). New York: Routledge.
- Street, B. (1995). (ed.). *Social Literacies. Critical approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teberosky, A. (2007). "El texto académico". Castelló, M. (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. (pp. 17-46). Barcelona: Graó.
- Tusón, A. (1996). "El estudio del uso lingüístico". En Lomas, C. (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. (pp. 67-108). Barcelona: Ice. Horsori.
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona.: Ariel. (3ª. Edición, 2008).
- Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vargas Franco, A. (2008). *Escribir en la universidad*. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. Cali: Programa Editorial. Universidad del Valle [Segunda edición].
- Vargas Franco, A. (2013). Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. 13/02/2014).
- Vygostky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza. [Publicado originalmente en 1929].
- Whitman, N.A. (1988). *Peer Teaching: To Teach is To Learn Twice*. ASHE-ERIC. Higer Education, 4. George Washington University.

SOBRE EL AUTOR

Alfonso Vargas Franco

Profesor Asistente de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Doctor en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. Licenciado en Literatura de la Universidad del Valle. Áreas de interés académico: literacidades académicas, análisis del discurso, enseñanza de la lengua y la literatura, literacidades digitales, literacidad crítica y formación docente.

Correo electrónico: alfonso.vargas@correounivalle.edu.co

Fecha de recepción: 24-02-14

Fecha de aceptación: 14-05-14