

ENUNCIACIÓN, RETÓRICA, ARGUMENTACIÓN. LAS HUELLAS DEL DECIR EN LOS PROCESOS DE ESCRITURA UNIVERSITARIA

Enunciation, rhetoric, argumentation. The footprints of saying in academic writing processes

- Dra. Karina Savio (directora)
- Dra. Jimena Schere (co- directora)

Instituto de Estudios Iniciales – Universidad Nacional Arturo Jauretche

Resumen

En este informe final se presentan los resultados alcanzados en la investigación “Enunciación, retórica, argumentación. Las huellas del decir en los procesos de escritura universitaria” (convocatoria UNAJ 2020, Res. 183/21), que se enmarca en el Taller de Lectura y Escritura y en el Taller Complementario de Lengua, materias dictadas en la Universidad Nacional Arturo Jauretche. El estudio se propuso, en términos generales, articular la problemática de la escritura académica con los desarrollos de algunas teorías de la enunciación y de la argumentación, en cuanto concebimos que las líneas temáticas que se inscriben en estos enfoques son indisociables de las problemáticas asociadas a la lecto-escritura universitaria. A partir de esta investigación, buscamos, por un lado, realizar una indagación teórica sobre la enunciación y la argumentación y, por el otro, revisar tanto algunas dificultades concretas que se observan en los textos de quienes cursan sus estudios iniciales como ciertas intervenciones pedagógicas llevadas a cabo en los talleres. Por esta razón, exponemos el alcance de nuestro trabajo tomando en cuenta tres ejes: el primero de ellos se centra en el cuerpo teórico seleccionado; el segundo se focaliza en las producciones académicas de estudiantes y abarca las dificultades que aparecen en torno a la inclusión de la palabra ajena; el último interroga algunas estrategias pedagógicas, en particular, los comentarios de retroalimentación y el uso de modelos en la escritura.

Abstract

This final report presents the results achieved in the research “Enunciation, rhetoric, argumentation. The footprints of saying in the university writing processes” (UNAJ call 2020, Res. 183/21), which is part of the Reading and Writing Workshop and the Complementary Language Workshop, subjects taught at the Arturo Jauretche National University. The study proposed, in general terms, to articulate the problems of academic writing with the

developments of some theories of enunciation and argumentation, as we conceive that the thematic lines that are inscribed in these approaches are inseparable from the problems associated with university reading-writing. From this research, we seek, on the one hand, to carry out a theoretical investigation on enunciation and argumentation and, on the other, to review both some specific difficulties that arise in the texts of those who are pursuing their initial studies and certain pedagogical interventions carried out in the workshops. Therefore, we expose the scope of our work taking into account three axes: the first of them focuses on the selected theoretical body; the second, on the academic productions of students and covers the difficulties observed around the inclusion of others' words; the latter interrogates some pedagogical strategies, in particular feedback comments and the use of models in writing.

Palabras claves: polifonía – escritura académica – didáctica de la lecto- escritura – subjetividad – retórica

Keywords: polyphony – academic writing – literacy didactics – subjectivity – rhetoric

Introducción

Estas páginas presentan los resultados alcanzados por la investigación “Enunciación, retórica, argumentación. Las huellas del decir en los procesos de escritura universitaria” (convocatoria UNAJ 2020, Res. 183/21), desarrollado en el marco del Taller Complementario de Lengua (TCL) y del Taller de Lectura y Escritura (TLE), materias que pertenecen al Ciclo Inicial de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. El equipo de investigación, dirigido por Karina Savio y co-dirigido por Jimena Schere, estuvo conformado por Ernesto Benítez, Esteban Ruíz, Florencia Cattán, Claudia Aguirre, Carolina Kelly, Aldana Ursino, Laura González, Judith Slodsky, Nelson Leone, Virginia Roffo y Andrea Quiroga. Este estudio se formuló como una continuidad de los proyectos “El decir académico: la lectura y la escritura en la formación del sujeto universitario” (convocatoria UNAJ 2012, Res.305/12) y “La escritura académica: un estudio sobre el sentido y los efectos de prácticas pedagógicas inclusivas” (convocatoria UNAJ 2017, Res. 148/18). En esta oportunidad, nos propusimos, en términos generales, articular la problemática de la escritura académica con algunas teorías de la enunciación y de la argumentación, en cuanto concebimos que las líneas de trabajo que se encuadran en estos enfoques son indisociables de las problemáticas vinculadas con la lecto-escritura universitaria. A partir de esta investigación, buscamos, por un lado, realizar una indagación teórica sobre la enunciación, la retórica y la argumentación y, por el otro, revisar tanto algunas dificultades concretas que aparecen en los textos de quienes cursan sus estudios iniciales como ciertas intervenciones pedagógicas llevadas a cabo en los talleres.

Como hipótesis que guían nuestra investigación, sostenemos, en primer lugar, que las demandas discursivas, lingüísticas y cognitivas involucradas en la producción de textos en la

educación universitaria implican capacidades y habilidades que no se desarrollan en la escuela media y, por tanto, requieren un aprendizaje sistematizado, acorde al nivel educativo superior. En segundo lugar, planteamos que un examen crítico profundo, orientado a las prácticas concretas de lectura y escritura, de las nociones y formulaciones provenientes de los enfoques enunciativos y argumentativos puede ser utilizado de manera instrumental con mayor eficacia en la enseñanza de las prácticas de escritura universitaria. Consideramos que la retórica clásica puede arrojar conocimientos valiosos para la alfabetización académica, relacionados y confrontados con saberes contemporáneos sobre discursividad, especialmente, del campo las teorías de la enunciación y de la lingüística textual.

Esta investigación ha intentado contribuir, en primer lugar, a los estudios sobre la didáctica de la escritura en la educación superior y, en segundo término, a la actualización de materiales pedagógicos que atiendan las particularidades de los talleres de lecto-escritura de la universidad, en particular, del TLE y del TCL.

En un comienzo los objetivos específicos que establecimos fueron:

- Seleccionar y analizar de manera crítica nociones y desarrollos provenientes de la retórica que dialogan con la enseñanza de la lectura y la escritura universitarias.
- Seleccionar y analizar de manera crítica nociones y desarrollos provenientes de las teorías de la argumentación pertinentes para la enseñanza de la lectura y la escritura universitarias.
- Examinar los enfoques que analizan las huellas de la “subjetividad” en la lengua más relevantes.
- Profundizar en torno a las nociones y desarrollos relacionados con el dispositivo enunciativo en las teorías de la enunciación.
- Examinar las distintas perspectivas que subyacen en la noción de polifonía en las diferentes propuestas sobre la enunciación.
- Articular los desarrollos vinculados a la polifonía y al dispositivo enunciativo con las problemáticas relativas a la alfabetización académica.
- Entrecruzar la revisión teórica sobre retórica y argumentación con las propuestas pedagógicas existentes.
- Releva y analizar los problemas de escritura recurrentes, en particular, aquellos relacionados con el dispositivo enunciativo y la polifonía, que se producen en los textos académicos elaborados por estudiantes que cursan los talleres de lectura y de escritura.
- Realizar un análisis empírico sobre las problemáticas concretas de los y las estudiantes, relacionadas con la retórica y la argumentación.
- Indagar respecto de las estrategias pedagógicas desarrolladas en el Taller Complementario de Lengua y en el Taller de Lectura y Escritura.

- Elaborar materiales didácticos para las clases del TLE y del TCL que respondan a las necesidades específicas de quienes cursan, que se correspondan con los resultados encontrados.
- Rediseñar las actividades propuestas en las aulas virtuales extendidas en función de los resultados encontrados.

En estos dos años hemos logrado avanzar, en primer lugar, sobre aquellos objetivos relativos al estudio de los ejes teóricos, en especial, aquellos vinculados con la enunciación y la retórica. En segundo término, hemos podido examinar en un conjunto de producciones académicas distintos problemas asociados a la polifonía. En una tercera instancia, hemos abordado algunas estrategias didácticas específicas desplegadas en los talleres. Este trabajo ha derivado en la elaboración de materiales pedagógicos utilizados en las clases presenciales y de las actividades incluidas en las aulas virtuales extendidas.

Antes de presentar de manera sintética los alcances de la investigación, es necesario recordar que en la UNAJ los talleres constituyen un dispositivo didáctico clave para favorecer la inclusión de los y las estudiantes, que en su mayoría pertenecen a una primera generación de universitarios, en el ámbito académico y sus convenciones discursivas. En esta institución se dictan tres cursos relacionados con la lectura y la escritura: Lengua, perteneciente al Curso de Preparación Universitaria (CPU), que acompaña el ingreso de los y las estudiantes a la universidad; el Taller Complementario de Lengua (TCL), que cursan quienes no han aprobado Lengua; y el Taller de Lectura y Escritura (TLE), materia cuatrimestral perteneciente al ciclo inicial, común a todas las carreras que se dictan en la universidad, al que deben asistir en su primer año de ingreso quienes aprobaron Lengua o el Taller Complementario de Lengua. Además, se desarrolla el Taller de Apoyo para la Producción de Textos Académicos (TAPTA), en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura, que orienta las prácticas de docentes y estudiantes en el trayecto posterior de su formación universitaria.

Para una mayor claridad expositiva organizamos los próximos apartados tomando en cuenta los tres ejes que mencionamos. El primero de ellos se centra en el cuerpo teórico seleccionado. El segundo se focaliza en las producciones académicas de estudiantes y abarca las dificultades observadas en torno a la inclusión de la palabra ajena. Finalmente, el último eje interroga algunas estrategias pedagógicas, en particular, los comentarios de retroalimentación y el uso de modelos en la escritura.

Metodología

a. Cuerpo teórico

Enunciación

Sobre la enunciación, nos hemos propuesto ubicar, interrogar y analizar qué se interpreta por el término *subjetividad* en determinados enfoques provenientes de los estudios del lenguaje. Esta noción remite a una multiplicidad de sentidos: en numerosos trabajos es empleada como sinónimo de sujeto y/o sujeto de la enunciación; también es frecuente encontrarla junto a figuras que pertenecen a otras posiciones teóricas, tales como las de locutor, enunciador, co-enunciador, hablante, sujeto hablante, sujeto enunciador, emisor, destinador, actante y enunciante. Por tal razón, el propósito de este punto fue recuperar y clarificar qué se interpreta por subjetividad en ciertos desarrollos lingüísticos y discursivos.¹

En este eje, hemos incluido autores representativos de la tradición enunciativa y algunos procedentes del análisis del discurso, los cuales se valen de la enunciación para problematizar su naturaleza, a saber: Arnauld y Lancelot (1803), Bally (1944, 1962), Benveniste (2002), Jakobson (1985, 1988), Culioli (2010), Ducrot (2001), Kerbrat-Orecchioni (1997), Maingueneau (1989, 1999, 2002a, 2002b, 2003, 2009, 2012, 2014) y Pêcheux (1981, 2016). A partir de estos trabajos hemos identificado las definiciones de enunciación establecidas en los textos seleccionados, los modos en que en estas elaboraciones se entiende la lengua y su articulación (o no) con el pensamiento, y las formas en que circula(n) la(s) subjetividad(es) y sus implicaciones.

Teorías de la composición discursiva

En cuanto a las relaciones entre retórica, argumentación y didáctica de la escritura, por un lado, se ha avanzado en un estudio teórico que se ha propuesto analizar la dimensión histórica de algunas prácticas y teorías de la escritura contemporáneas. A partir de un rastreo y análisis de fuentes antiguas, especialmente de los estudios retóricos de Gorgias, Isócrates, Platón y Aristóteles, pero también de tratados sobre poética y testimonios literarios, se han explorado las huellas de la retórica antigua en la pedagogía de la escritura, en particular, en las concepciones procesuales contemporáneas. En esta indagación, se han intentado desentrañar algunos rasgos vigentes de la retórica antigua en las pedagogías actuales, entre otros, la noción de “proceso”, con el objetivo de desnaturalizar algunos saberes y prácticas contemporáneas a la luz de su dimensión histórica.²

¹ Para una ampliación de lo trabajado sobre enunciación, véase Savio (2022).

² Para una ampliación de este estudio, véase Schere (2022).

La segunda fase de la investigación se ha centrado en la indagación de la noción de *proceso*, ya focalizada de manera directa en el campo de la didáctica de la escritura actual, y ha analizado teorías relevantes del área, especialmente las de orientación cognitiva. En este sentido, se ha realizado un recorrido crítico por los modelos procesuales cognitivos que han tenido especial influencia en la didáctica de la escritura y, en particular, en los talleres de nivel universitario. Este trabajo ha tenido en cuenta que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, la noción de *proceso* constituye un concepto clave para la pedagogía de la composición. Desde la didáctica de la escritura, se han elaborado distintos modelos que conciben el proceso de manera diversa y que han sido incluidos en esta instancia: entre otros enfoques, los modelos en etapas lo interpretan como una sucesión lineal de fases cerradas de preescritura, escritura y reescritura; los modelos cognitivos (p. ej. Emig, 1971; Flower y Hayes, 1980, 1981; de Beaugrande, 1982, 1984; Bereiter y Scardamalia, 1992) lo caracterizan, en cambio, como una serie de procesos mentales no lineales y recursivos (Flower y Hayes, 1981).

b. Producciones académicas

Polifonía

Respecto a la polifonía, hemos explorado la práctica de citación a partir de un conjunto de exámenes realizados por estudiantes que inician sus carreras universitarias. Nos ha interesado identificar las dificultades más recurrentes que se advierten en estos materiales a los fines de diseñar una propuesta pedagógica que no solo motive la reflexión teórica sobre las modalidades de la inclusión de la palabra ajena, sino también promueva la ejercitación específica en este campo.

Para el material de análisis construimos una muestra amplia de ochocientos exámenes de dos materias: Lengua y TCL. En particular, hemos recopilado (a) ciento cincuenta exámenes de Lengua que por la pandemia en 2021 se realizaron de manera virtual, (b) ciento cincuenta exámenes de TCL que, como en el caso anterior, se elaboraron en 2021 de manera virtual, (c) doscientos cincuenta exámenes de Lengua que se tomaron en 2022 de forma presencial y (d) doscientos cincuenta exámenes de TCL del 2022, que también se efectuaron presencialmente. Recolectamos, por un lado, un número representativo de textos y, por el otro, la misma cantidad en cada año para homogeneizar los datos. Por otra parte, a los fines de no sesgar los resultados, hemos conformado la muestra a partir de escritos de estudiantes de diferentes comisiones con distintos docentes a cargo. Incluimos los años 2021 y 2022 para revisar y comparar tanto cursadas virtuales como presenciales; nos ha interesado examinar la existencia o no de dinámicas diferenciadas al momento de armar las citas.

Como categorías para el análisis hemos ubicado las citas textuales y las citas de reformulación. Recordemos que las *citas textuales* son aquellas que reproducen las palabras de otro autor respetando el principio de literalidad. Las palabras citadas son, entonces,

extraídas de otro texto, por lo que deben seguir al detalle el original. En las *citas de reformulación*, por su parte, el texto citado o reproducido es adaptado a la nueva situación de comunicación. El autor o la autora crea un nuevo texto, priorizando el contenido del original, sin atender –al menos de manera explícita– al modo en que las palabras citadas fueron enunciadas anteriormente. Estas citas pueden o no aparecer con un verbo introductorio.³

Nuestro abordaje metodológico consistió, en un primer momento, en identificar y sistematizar las dificultades que se manifiestan en las respuestas producidas por los y las estudiantes en los exámenes en los que se les solicita la incorporación de la palabra ajena; en una segunda instancia, en contabilizar las veces que surgen esos problemas para determinar cuáles son los más frecuentes y observar cómo se distribuyen.

c. Estrategias pedagógicas

Retroalimentación

El comentario de retroalimentación escrita es un género de una gran relevancia tanto para docentes como para estudiantes, pero que muy rara vez es objeto de reflexión (Tapia-Ladino, 2014). Sobre este eje, se ha partido de la idea de que, para que la retroalimentación pueda realmente potenciar el aprendizaje, es necesaria la confluencia de múltiples factores, entre ellos, y quizá el más importante, que la interacción tenga sentido para quien lo recibe, esto es, que genere una “disonancia cognitiva” (Tapia-Ladino, 2014) y oriente hacia una ejecución futura, ya sea sobre el mismo texto o bien en otras instancias de escritura.⁴

Para la sistematización de estos comentarios se ha trabajado, siguiendo a Álvarez y Difabio de Anglat (2018), a partir de dos categorías de análisis: la de función y la de orientación. En relación con esta última categoría, las autoras distinguen entre comentarios referenciales (aquellos que proporcionan información, corrección o incluyen una reformulación), directivos (los que sugieren o determinan futuras acciones, buscan generar información o conexiones entre ideas) o expresivos (que comprenden valoraciones positivas o negativas respecto del escrito).

Tomando en cuenta la orientación (es decir, los diferentes aspectos del discurso de los y las estudiantes que serán tenidos en cuenta en la corrección), se han relevado comentarios docentes que se enfocaban en los aspectos enunciativos de los escritos. El ámbito académico exige un tipo de enunciador discursivo que se caracteriza por la objetividad y la precisión; cuidadoso en la elección del léxico y el registro que emplea, y con capacidad de utilizar estrategias adecuadas de inserción de enunciados y voces ajenas.

³ Para una ampliación véase Reyes (1995).

⁴ Para una ampliación véase Aguirre, González y Cattán (2022).

Los y las estudiantes suelen presentar dificultades y oscilaciones en la resolución de estas cuestiones, por lo que entendemos que es importante comenzar a explorar qué tipo de retroalimentación propiciamos a través de nuestros comentarios y qué posibilidades de intervención promueven estas sugerencias. Así pues, contemplamos aquellos comentarios que señalan dificultades o aciertos en la delegación de la voz, el registro (sobre todo en el léxico) y la persona de la enunciación.

Para este análisis, se han recolectado las respuestas de producción escrita de exámenes parciales del Taller de Lectura y Escritura que se realizan después de haber recorrido entre uno y tres meses de cursada y distintas instancias de escritura, corrección y reescritura. La actividad supone la lectura del texto fuente y luego la reformulación de diferentes aspectos temáticos de este en un texto propio.

Uso de modelos

En relación con el uso de modelos, se ha comenzado a examinar una experiencia didáctica que se encuentra en proceso de implementación en el Taller Complementario de Lengua de la UNAJ. Esta experiencia, que se lleva a cabo en seis de las treinta y tres comisiones, está basada en una metodología de trabajo estructurada, que comprende tanto la planificación general de la asignatura como cada una de las clases que componen la cursada. La propuesta toma como aspectos centrales la elaboración del plan textual a la hora de escribir, el uso de modelos de escritura para la resolución de consignas, la reescritura permanente de los textos en función de los modelos mencionados y la revisión constante de los temas que se desarrollan en la cursada. Además, se concibe la figura del docente como responsable de la explicación de los contenidos de la materia y se habilita el desarrollo de cuestiones teóricas de la lectura y la escritura académica. En ese sentido, la práctica se orienta hacia una tarea docente situada y fuertemente planificada, centrada en la enseñanza de la producción de textos pertenecientes a determinados géneros académicos.⁵

En esta propuesta de trabajo, el modelo de escritura no solo es una herramienta, sino que dispone la organización global del curso. En ese sentido, a partir del establecimiento de un género discursivo ad hoc, como es la respuesta a una pregunta que requiere una serie de competencias específicas de lectura y escritura, se plantean modelos generales para ejercitar y resolver satisfactoriamente las consignas del examen final.

Es importante aclarar que cuando decimos “modelos” no nos referimos a los esquemas representativos de los procesos cognitivos que se ponen en juego en la planificación, la puesta en acto y el proceso de revisión de la escritura, sino a ejemplos

⁵ Para una mayor ampliación véase Benítez, Quiroga, Roffo y Tejero (2022).

posibles de textos que respondan al género “respuesta de examen”, requerido en nuestra instancia final de evaluación.

La experiencia se realizó de manera piloto en una sola comisión de 20 estudiantes durante el primer cuatrimestre de 2022. Dados los resultados satisfactorios, para el segundo cuatrimestre, se extendió a ocho comisiones. En dos de esas comisiones hubo emergentes que impidieron continuarla de la manera en que había sido planificada.

Como registro, se les solicitó permiso a los y las estudiantes para tomar fotografías de las actividades escritas que desarrollaron. También se inició un diario de impresiones con respecto a las cursadas en el que se señalaron aspectos tales como la aparición de la reflexión metalingüística, percances y emergentes imprevistos en la planificación.

Resultados

a. Análisis del cuerpo teórico

Enunciación

Entre los aspectos que consideramos relevantes de esta primera etapa de la investigación, en cuanto a la problemática de la enunciación, se han encontrado en los enfoques relevados un ‘yo’ de la lengua reflejo del hablante, un ‘yo’ imaginario de la lengua que emerge en el ‘entre-dos’ y un ‘yo’ efecto del interdiscurso. Si bien se ha acentuado la importancia de reconocer sus particularidades, se ha categorizado la pluralidad de visiones sobre la subjetividad en dos clases: la subjetividad constituyente y la subjetividad constituida.

La subjetividad constituyente, entendida esta en términos de un hablante origen, causa, atraviesa la Gramática de Port-Royal, los trabajos de Bally y de Jakobson: en la gramática aparece desde lo espiritual y el pensamiento; en Bally, desde la afectividad; y en Jakobson, desde la emotividad. Los desarrollos benvenisteanos adquieren, en este panorama, un matiz interesante. Subyacen en ellos la imagen de un locutor como punto de partida, pero, también, un sujeto como efecto del lenguaje. Es por ello por lo que entendemos que se produce un viraje de una subjetividad constituyente hacia una subjetividad constituida.

En Culioli, Ducrot, Kerbrat-Orecchioni y Maingueneau, cada uno con sus características, se ha advertido la configuración de una subjetividad constituida en la intersubjetividad, en la que el sujeto enunciator se constituye desde lo imaginario y en el que el ‘yo’ y el ‘otro’ conforman un par indisoluble. En algunos de estos casos, esta subjetividad se presenta en tensión con ciertos vestigios de un locutor/enunciador pensado como causa.

Por último, la subjetividad constituida en el interdiscurso se plasma en la producción de Pêcheux, en la que el sujeto es el resultado de las determinaciones históricas e ideológicas que lo conforman.

Teorías de la composición discursiva

A partir del trabajo emprendido sobre la composición discursiva, hemos observado que en la antigua Grecia se elaboran, discuten y coexisten dos lineamientos básicos sobre la elaboración de un discurso, que tienen continuidad en la historia de la composición: por un lado, una visión que denominamos “asistemática”, que concibe la composición como un acto ininteligible, ajeno al pleno dominio y al aprendizaje autoconsciente del sujeto; por otro, un enfoque “sistemático”, que entiende la composición como un saber técnico enseñable, enunciado a partir de ciertas reglas flexibles, susceptible de ser aprendido y controlado por un sujeto monitor.

La línea asistemática destaca la colaboración de agentes extrahumanos o bien la posesión completa. Estas ideas “inspiracionistas” son recuperadas por el romanticismo, que concibe una creatividad misteriosa, ininteligible, ligada a un genio creador. También, por ejemplo, las vanguardias de la primera mitad del siglo XX, valorizando los aspectos inconscientes de la escritura, la liberan del monitoreo. En el marco de los modelos procesuales, el “expresivismo” promueve también la libre escritura.

La corriente “sistemática” encuentra, asimismo, claras líneas de continuidad y no puede circunscribirse a una “nueva retórica”, vinculada con el proceso de invención. En realidad, registra su primera formulación clara en la retórica griega, desde sus primeros maestros, incluido Gorgias, se continúa con la retórica latina y posterior, impregna diversos géneros discursivos y se proyecta además sobre teorías procesuales del siglo XX. Incluso, de manera embrionaria registra un antecedente en el Fénix homérico. También en el campo del discurso literario, donde la visión “inspiracionista” ha dejado una impronta indeleble, hemos notado que ya en la antigüedad clásica Aristófanes reclama su reconocimiento como autor responsable de sus obras y la Poética de Aristóteles propone una visión técnica del arte poético.

El resurgimiento de la retórica impacta de manera directa en el campo de la composición, que ubica algunos de sus saberes en el centro de la didáctica de la lectoescritura, no solo de manera global, sino también en el ámbito nacional. En efecto, en nuestro campo local, los manuales del área, desde los primeros talleres de lecto-escritura universitarios hasta el presente, incluyen nociones provenientes de la retórica y de la renovada teoría de la argumentación dentro de los saberes necesarios para mejorar las prácticas de comprensión lectora y producción de los y las estudiantes (p. ej. Arnoux, di Stefano, Pereira, 2002; Klein, 2007; Nogueira et al., 2010; Sozzi, 2016; Glozman y Savio, 2019).

b. Análisis de producciones académicas

Polifonía

Sobre la inclusión de la palabra ajena, luego de haber realizado una lectura detenida y pormenorizada del material recopilado, hemos categorizado seis clases de dificultades asociadas a las citas textuales que conciernen a (1) los signos de puntuación, (2) la referencia a la voz citada, (3) los verbos del decir, (4) la articulación entre la introducción de la cita y el enunciado citado, (5) el enunciado citado y (6) la inadecuación a la consigna.

Un problema habitual que se desprende de los escritos en la elaboración de una cita textual es el uso inadecuado de los signos de puntuación. En estos casos, los dos puntos, las comillas, las comas, incluso los guiones, son aquellos que, por lo general, son empleados en forma inapropiada. En algunas respuestas se utiliza un signo en vez de otro, o simplemente este no figura; en otras, se lo inserta en un lugar que no corresponde.

Un segundo grupo de transgresiones puede reunirse en torno a la referencia de la voz que se cita, es decir, a aquellas citas textuales que son extraídas del artículo a las que no se les asigna ningún enunciador, a aquellas que confunden la autoría del enunciado y también a aquellas que mencionan únicamente el nombre de pila sin incluir el apellido.

La tercera clase de obstáculos que se evidencia en los exámenes atañe a aspectos concernientes al verbo de comunicación seleccionado. En este agrupamiento es factible rastrear tanto verbos del decir que no se ajustan al enunciado citado, como verbos conjugados en tiempos verbales que no son los pertinentes para la cita.

La articulación entre el enunciado que se transcribe textualmente y el modo en que se lo introduce constituye el cuarto conjunto de dificultades que atraviesan las respuestas de los y las estudiantes. Dentro de esta categoría nos remitimos a las citas en las que se recurre a un verbo de comunicación y, a su vez, a una expresión introductoria o complemento oracional, lo que configura una estructura sintáctica híbrida y redundante.

Además de estas construcciones mixtas, es posible encontrar una quinta clase de dificultades que se tejen a partir del enunciado citado y que pueden reunirse, a grandes rasgos, en tres subclases. La primera de ellas consiste en no respetar la fidelidad de la palabra citada. En este sentido, en el escrito se parafrasea el contenido del enunciado que se quiere evocar, sin considerar la literalidad de la fuente, que, como sabemos, es una de las propiedades de la referencia textual. De esta manera, se combinan las características de las citas de reformulación con lo propio de las textuales. La segunda subclase está conformada por aquellos enunciados que se extraen de una cita paráfrasis y que son convertidos en una cita textual. La tercera, finalmente, por aquellas que transcriben solo una parte de la cita, dejando la idea inconclusa.

El último tipo de obstáculo que se distingue del material analizado reside en la inclusión de una cita textual que, si bien puede estar adecuadamente construida, no responde de forma íntegra a la consigna solicitada.

Ahora bien, tomando en cuenta las citas de reformulación, hemos hallado que son siete las clases de dificultades que circulan por las respuestas de exámenes con las que trabajamos. Estos obstáculos –algunos similares, como veremos, a los que situamos en torno a las citas textuales– están en relación con (1) los signos de puntuación, (2) la referencia a la voz citada, (3) el verbo del decir, (4) la conjunción, (5) la articulación entre el enunciado citado y su introducción, (6) el enunciado citado y (7) la inadecuación a la consigna.

En el caso de los signos de puntuación, se advierten problemas equivalentes a los precisados para las citas textuales. Se encuentran así citas de reformulación en las que figuran los dos puntos o la coma, o en las que no se utiliza el signo correspondiente.

Respecto al segundo grupo, la referencia a la voz citada, también se registran las mismas dificultades. De allí que se introduzcan enunciados sin mencionar la referencia, se le atribuya la autoría de un enunciado a un enunciador diferente o se apele únicamente al nombre de pila.

La tercera clase está organizada en torno a los verbos del decir y, como en las citas textuales, abarca no solo el uso de verbos que no son los adecuados a los enunciados reformulados, sino también tiempos verbales que no se corresponden con la situación de enunciación.

La ausencia de la conjunción “que” en algunas citas de reformulación en las que se utiliza un verbo del decir es el cuarto conjunto de problemas que se visibiliza en los trabajos.

El caso de la dificultad en la articulación entre la introducción del enunciado citado y la cita es análogo al que desarrollamos para las citas textuales. En este agrupamiento se evidencian en las respuestas expresiones introductorias que coexisten con verbos del decir.

El sexto grupo que se reconoce está en relación con el enunciado citado, en particular, con su reformulación. Aquí pueden incluirse múltiples limitaciones que van desde la transcripción literal de la cita original hasta, en el punto más extremo, la elaboración de un enunciado agramatical.⁶ La copia textual de un fragmento de la palabra ajena, es decir, la no reformulación de estos dichos, la modificación del sentido original de este decir, la adición de información que no aparece en el texto fuente, problemas al cambiar el enunciado al nuevo contexto enunciativo, la emergencia de oraciones agramaticales son algunas de las variantes que pueden circunscribirse dentro de este tipo.

⁶ Respecto a la agramaticalidad en la escritura véase Schere (2020).

El último grupo es semejante al que detallamos para la cita textual y está vinculado con la inadecuación a la consigna. Como ya hemos explicado, en estos casos la cita puede estar estructurada de forma apropiada, pero no responde la pregunta formulada en el examen.

Por otra parte, para este punto, hemos estudiado también la frecuencia de aparición de los problemas relativos a la formulación de las citas para determinar cuáles son los más recurrentes y si es posible reconocer divergencias entre las respuestas obtenidas en el curso de ingreso y el curso complementario que se dictaron bajo la modalidad virtual y presencial para determinar así la necesidad o no de implementar estrategias pedagógicas diferenciadas en la enseñanza. No expondremos extensamente los resultados de este punto; solo nos interesa señalar algunos de nuestros hallazgos.

En primer lugar, hemos advertido que la diferencia entre los obstáculos relativos a las citas textuales y a las citas de reformulación en la totalidad del material de análisis es ínfima, ya que el porcentaje de las dificultades del primer tipo de citas es de 49,1% mientras que el de las citas de reformulación asciende al 50,9%.

En segundo lugar, en cuanto a las citas textuales, hemos observado que los problemas asociados a los signos de puntuación son los más comunes a todos los cursos, ya sea el de ingreso como el taller complementario, tanto en la modalidad presencial como en la virtualidad. Este dato nos conduce a reflexionar sobre el aprendizaje del uso adecuado de los signos de puntuación en la educación superior. Por otra parte, hemos identificado que la disposición de las demás transgresiones en las distintas materias y modalidades no es ni homogénea ni equivalente, por lo que se han advertido solamente algunos puntos en contacto.

Con respecto a las citas de reformulación, a diferencia de lo que observamos para el caso de las citas textuales, hemos localizado una mayor homogeneidad en su distribución. En este sentido, como primer punto en común, hemos identificado que la reformulación del enunciado citado es la dificultad que más se reitera en los cuatro cursos, ya sea en el de ingreso como en el del Taller Complementario de Lengua, en ambas modalidades, presencial y virtual. Este dato concuerda con los estudios que analizan la problemática de la reformulación en la educación superior en los que se concluye que los y las estudiantes suelen presentar limitaciones en esta operación en sus producciones escritas (Arnoux, Nogueria y Silvestri, 2006).

La articulación entre el enunciado citado y su introducción se presenta en todas las materias como el segundo obstáculo más usual. En el extremo opuesto, se evidencia que la ausencia de conjunción involucra un número muy reducido de casos en escritos presenciales y, si no incluimos esta categoría, el empleo inadecuado de los verbos del decir se sitúa en el último lugar, con la excepción del Taller Complementario de Lengua presencial.

c. Análisis de las estrategias pedagógicas

Retroalimentación

A partir de los comentarios de retroalimentación estudiados, pudimos observar una mayor tendencia a las devoluciones de tipo referencial. En el caso de los comentarios sobre los modos de delegar la voz, hemos detectado algunas marcas tales como el agregado de términos imprescindibles entre los que podemos señalar verbos de decir que apuntan a reponer elementos para que la citación sea efectiva. En otros casos, se añaden signos que completan el modo directo de la cita como las comillas o los dos puntos. Además, hay comentarios que aluden a ciertos problemas en la cita cuando no se da cuenta de la doble delegación de la voz. Otro comentario reiterado tiene que ver con el de señalar el modo de las y los estudiantes de consignar a autores y autoras por el nombre de pila. En muchos casos, observamos directamente la intervención a través del agregado del apellido del autor. Estos son ejemplos de comentarios de tipo referencial de reformulación.

Por otro lado, hemos indagado los posibles comentarios directivos. Sobre la delegación de la voz, encontramos algunas preguntas orientadas a la reconsideración de alguna cuestión indicada. En cuanto al léxico, identificamos el mismo recurso de formular la pregunta ofreciendo una alternativa sinonímica (pero no equivalente) sobre lo que interpretamos se quiso decir. En varios casos, el rastro de oralidad se “cuela” para dar cuenta de la imposibilidad de reformular o ilustrar a partir del artículo un concepto desconocido que aborda la actividad.

Por último, en cuanto a la presencia de la primera persona enunciativa, identificamos ejemplos en los que el enunciador parece comprometerse con el enunciado, lo que supone una inadecuación en términos de objetividad y distanciamiento en la respuesta respecto de lo que se desarrolla en artículo. El comentario referencial indica que “No se pide opinión personal”.

En cuanto a la función expresiva, no hemos encontrado ejemplos de este tipo de comentarios relativos a los aspectos enunciativos. Esto puede sustentarse en la consideración de que son los comentarios de tipo referencial y directivo los que motivan a indagar y profundizar en las dificultades que suscitó la evaluación a quienes reciben la retroalimentación.

Uso de modelos

Sobre el uso de modelos, en las seis comisiones relevadas es posible observar claros avances en la escritura de las y los estudiantes tanto en la respuesta a consignas en las que se solicita el relevamiento de elementos paratextuales y el tema de un artículo de divulgación como en aquellas en las que se deben utilizar citas directas e indirectas. Por el momento,

resulta claro que el uso de modelos junto con las indicaciones de las y los docentes representan un insumo indispensable y central que debe ser tenido en cuenta para el dictado de la materia. En ese sentido, es posible registrar, además, que los modelos acompañan al o a la estudiante para la construcción de sus respuestas, a contramano de lo sugerido en términos de automatización. Asimismo, el trabajo con modelos de escritura parece facilitar la reflexión metalingüística: el desvío del modelo y errores recurrentes originan interrogantes acerca de la lengua.

Con respecto a la metodología de enseñanza desarrollada en el aula, cabe destacar la importancia otorgada por quienes cursan el taller a las explicaciones de carácter expositivo de los y las docentes. Este tipo de acompañamiento sistemático fue valorado positivamente por el alumnado.

Recomendaciones

Enunciación

La problemática de la enunciación y, en particular, de la subjetividad que se desprende de las distintas formulaciones que se han realizado en torno a ella es un punto sensible para pensar el modo en que se constituye la voz en un escrito académico. Sabemos de la dificultad (y también de la necesidad) de distinguir un sujeto lingüístico de un sujeto extralingüístico. No obstante, consideramos que pensar cuál es ese “yo” de la lengua con el que trabajamos, cómo está conformado, y cuál es su relación (o no) con el sujeto entendido en términos de efecto son instancias clave en nuestros análisis, que tienen consecuencias en nuestras lecturas y en el modo en que se trabaja la escritura de un texto. La forma como nos aproximemos a la(s) subjetividad(es) no puede aislarse de los modos en que abordamos y concebimos los procesos discursivos y las prácticas de lectura y escritura.

Teorías de la composición discursiva

El trabajo realizado sobre las teorías de la composición discursiva será continuado en el siguiente proyecto de investigación “El proceso de escritura: mecanismos compositivos, problemáticas enunciativas y desarrollos argumentativos en talleres de alfabetización académica” (Convocatoria UNAJ Investiga 2023, Res. 132/24), en el que se busca articular la indagación teórica con observaciones realizadas sobre las representaciones de los y las estudiantes acerca del proceso de escritura académico en el marco del Taller Complementario de Lengua, perteneciente al Ciclo Inicial de la UNAJ, y sus dificultades para realizar operaciones procesuales.

A partir de los lineamientos teóricos y de la observación empírica, se presentarán algunas propuestas pedagógicas para abordar la problemática y acompañar el proceso de producción de textos del estudiantado inicial en los talleres, que tiene como objetivo generar prácticas de escritura dinámicas y flexibles, claramente encuadradas en géneros discursivos específicos, que conjuguen el proceso compositivo con los múltiples conocimientos empleados de manera instrumental durante la escritura: saberes gramaticales (Schere, 2020, 2023), normativos, textuales, discursivos.

Polifonía

Después del análisis de la inclusión de la voz ajena en los exámenes académicos, se concibió una propuesta pedagógica que busca enseñar los modos en que se incorpora la palabra otra en el texto propio incluyendo los problemas que se detallaron y ajustando la ejercitación al tipo de curso dictado, ya que las dinámicas que se manifiestan en Lengua y en TCL en sus versiones presencial y virtual no necesariamente coinciden.

Pensamos que esta propuesta no solo debía centrarse en la confección de las citas, en las diversas maneras que el o la estudiante puede optar para su armado, sino partir, en primer lugar, del reconocimiento de las marcas polifónicas que aparecen en el artículo; en otras palabras, comenzar, en una primera instancia, con una lectura pormenorizada del texto en la que se puntúen los distintos enunciadores y se los asocie con los enunciados correspondientes.

En un segundo momento, se elaboraron ejercicios que recuperan y ponen el foco en las transgresiones lingüístico-discursivas que hemos precisado a partir del trabajo con el material recolectado. De allí que, luego del análisis del artículo, se presentan actividades en las que se transcriben citas textuales con dificultades relativas a los signos de puntuación, la referencia a la voz citada, los verbos del decir, la articulación entre la introducción de la cita y el enunciado citado, el enunciado citado y la inadecuación a la consigna. Asimismo, se redactan citas paráfrasis con problemas asociados a los signos de puntuación, la referencia a la voz citada, el verbo del decir, la conjunción, la articulación entre el enunciado citado y su introducción, el enunciado citado y la inadecuación a la consigna. En este tipo de ejercicios el o la estudiante debe ubicar el obstáculo que se pone en juego en la referencia y reescribir la cita de una manera acorde a las demandas académicas.

La revisión, la identificación, la reelaboración son tres dimensiones que dialogan entre sí y que permiten, además de determinar la inadecuación que subyace en la cita, discutir los efectos de sentido que esta promueve en sus dos variantes: aquella que rompe con el registro formal pedido en esta instancia y aquella que se adecua a los requerimientos solicitados.

c. Estrategias pedagógicas

Retroalimentación

Respecto a este punto, entendemos que la retroalimentación puede realmente potenciar el aprendizaje, aunque, como ya señalamos, es necesaria la confluencia de múltiples factores, entre ellos, y quizá el más importante, que la interacción tenga sentido para quien lo recibe; esto es, que genere una “disonancia cognitiva” (Tapia-Ladino, 2014), y que oriente hacia una ejecución futura, ya sea sobre el mismo texto o bien en otras instancias de escritura.

Más allá de todas las consideraciones que contemplamos en nuestro trabajo, creemos que es de cabal importancia en la labor docente continuar revisando este aspecto de nuestra práctica, conformar muestras más amplias y, en un futuro trabajo, evaluar la incidencia de este tipo de comentarios en los trabajos de reescritura de las y los estudiantes.

Uso de modelos

Sobre esta problemática, nos interesa destacar la importancia que le han otorgado quienes cursan el taller a las explicaciones de carácter expositivo de los y las docentes. Como indicamos, este tipo de trabajo sistemático fue valorado positivamente por el alumnado.

Como esta experiencia está en proceso, ha generado algunos interrogantes que han promovido su continuidad. Concebimos necesario ampliar el universo de estudiantes para obtener un muestreo que permita relevar más información con respecto al impacto de uso de los modelos y un seguimiento de sus trayectorias futuras en el Taller de Lectura y Escritura.

Conclusiones

Entre las conclusiones de nuestra investigación destacamos, en primer lugar, que el trabajo sobre la subjetividad ha permitido interrogar algunas nociones que se presentan como “ya-sabidas” dentro del campo de la lingüística, pero que están atravesadas por sentidos y entramados diversos. Hemos observado cómo la lectura de determinados autores y textos representativos nos ha conducido a desnaturalizar ciertas premisas respecto a la subjetividad en la lengua (y/o en el lenguaje) instaladas en esta área del saber y ha visibilizado una problemática que no suele ponerse en discusión. La pregunta por la subjetividad nos ha llevado necesariamente a revisar cuestiones relativas a la enunciación y a los bordes de la lengua (y/o del lenguaje). Por otra parte, el estudio de los materiales abordados comprobó, una vez más, que no es posible reunir las distintas definiciones formuladas de la enunciación bajo un mismo criterio. En efecto, autores como Benveniste, Ducrot, Culioli, Kerbrat-Orrecchioni y Maingueneau han elaborado acercamientos heterogéneos sobre esta dimensión

que no pueden ser agrupados cómodamente. Este artículo ha recordado, incluso, que la enunciación no se menciona como tal por la Gramática de Port-Royal, ni por Jakobson y que no fue explicada por Bally. El pasaje por Pêcheux, por su parte, en el que se valora el lugar de la enunciación dentro de los estudios lingüísticos, introdujo una mirada crítica respecto de estas distintas conceptualizaciones, y ha detectado sus alcances y sus limitaciones.

Con respecto a la composición discursiva, en segundo lugar, señalamos que en las corrientes “sistemáticas” y “asistemáticas” se observan ciertas limitaciones para la práctica, la comprensión y la enseñanza de modos compositivos. La visión asistemática puede dar lugar a concepciones oscurantistas o elitistas, que dificultan el acceso a la escritura y pueden vaciar o limitar al máximo la didáctica de la escritura. Una visión elitista de la escritura, entendida como don misterioso o inaccesible, excluye el acceso a las técnicas compositivas por medio de la educación, la lectura, la imitación de modelos, la práctica, etc. Por cierto, la visión del poeta inspirado por la musa hunde sus raíces en la cosmovisión homérica de cuño aristocrático; ya en un contexto burgués, el modelo romántico se apoya en la idea de un genio individual inspirado.

Por su parte, las corrientes sistemáticas tienen la ventaja de aportar ciertos saberes acuñados por la tradición cultural, que pueden servir al menos como punto de partida u orientación para las prácticas compositivas. Sin embargo, también son capaces de generar conceptualizaciones excesivamente simplistas, uniformadoras, normativistas que limiten la complejidad de la escritura.

Ambas visiones pueden presentarse, asimismo, como formas universales de la escritura, opacar la dimensión histórica de los procesos compositivos y propiciar visiones totalizantes de corte esencialista. Las corrientes “sistemáticas” y “asistemáticas” son ellas mismas elaboraciones históricas y culturales que han coexistido desde la antigüedad griega, y a veces han surgido y resurgido en diálogo y contestación unas de otras, con el objeto de tratar de dar cuenta de la complejidad que involucra el proceso de la composición escrita. En definitiva, el estudio de la dimensión histórica de teorías contemporáneas sobre la escritura permite analizar de un modo crítico, y a la vez desnaturalizar y repensar, los modos vigentes de enseñar el proceso de escritura.

Tomando en consideración el uso de las prácticas de citación, en tercera instancia, entendemos que identificar las diferentes voces que se ponen en escena en los textos en la universidad es un paso constitutivo y constituyente no solo para la interpretación de su contenido, sino también para la producción de un escrito que se adecue a las exigencias impuestas desde la institución.

Este trabajo da cuenta de múltiples y diversos problemas que surgen en las prácticas de citación. Demuestra que estas rupturas, cuyos alcances no pueden equipararse, se advierten en las citas de reformulación y en las citas textuales e involucran tanto aspectos

que pueden inscribirse en el plano formal como aquellos que lo exceden. Algunas de estas transgresiones podrían atribuirse al encuentro entre el o la ingresante con convenciones académicas ajenas a sus experiencias previas; no obstante, consideramos que muchas de ellas evidencian estudiantes con escaso entrenamiento en la lectura y la escritura.

En cuanto a los comentarios de retroalimentación, hemos logrado identificar aquellos que aparecen con mayor frecuencia. Mientras que pudimos reconocer pocos casos de registro frente a las dificultades que supone la delegación de la voz y la primera persona enunciativa, observamos una tendencia marcada de retroalimentaciones de tipo referencial, seguidos por los de tipo directivo que justificamos en la creencia de que es esta clase de devoluciones la que suscita una mayor indagación sobre la propia escritura.

Finalmente, la experiencia realizada sobre el uso de modelos en el Taller Complementario de Lengua fue favorable para el desarrollo de las comisiones que lo implementaron y habilitó numerosos interrogantes que intentarán ser respondidos en una segunda fase de la investigación.

En síntesis, nuestra línea de investigación –que abordó materiales teóricos, producciones de estudiantes e intervenciones docentes– ha indagado diversos aspectos importantes sobre las problemáticas de la lectoescritura universitaria. Este trabajo ha permitido diseñar propuestas didácticas efectivas que se traducen en la producción de actividades que intentan incidir en la praxis concreta de nuestro estudiantado y mejorar el rendimiento académico. Será continuado en nuestra próxima investigación: “El proceso de escritura: mecanismos compositivos, problemáticas enunciativas y desarrollos argumentativos en talleres de alfabetización académica” (Convocatoria UNAJ Investiga 2023, Res. 132/24).

Referencias bibliográficas

- Aguirre, C.; González, L. y Cattán, F. (2022). Estrategias pedagógicas de retroalimentación en respuestas de examen de estudiantes universitarios. Congreso Regional de la UNESCO para la lectura y la escritura, “La lectura y la escritura en la sociedad de la pospandemia. Nuevos desafíos para problemas recurrentes”, Cátedra UNESCO, sede UNAJ, 7 y 8 de noviembre del 2022.
- Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 10(1), 8-23. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n1.996>
- Arnould, A. y Lancelot, C. (1803). *Grammaire générale et raisonnée*. París: L'imprimerie de Munier.

- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. *Revista Signos*, 39(60), 9-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000100001>
- Bally, Ch. (1944). *Linguistique générale et linguistique française*. Berna: Francke. Bally, Ch. (1962). *El lenguaje y la vida*. Buenos Aires: editorial Losada.
- Benítez, A., Quiroga, A., Roffo, V. y Tejero, Y. (2022). Enseñanza de la escritura académica basada en modelos: la experiencia de Taller Complementario de Lengua de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Congreso de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura, Universidad Nacional Arturo Jauretche, Florencio Varela, 7 y 8 de noviembre de 2022.
- Benveniste, É. (2002). *Problemas de lingüística general*. Tomo I y II. México: Siglo XXI.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Culioli, A. (2010). *Escritos*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- de Beaugrande, R. (1982). Psychology and composition: Past, present, and future. En Nystrand, M.(ed.), *What Writers Know* (pp. 125-144). New York: Academic Press.
- de Beaugrande, R. (1984). *Text production: Toward a science of composition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- Emig, J. (1971). *The Composing Processes of Twelfth Graders*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). Identifying the organization of writing processes. En Gregg, L. W. y Steinberg, E. R. (eds.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *National Council of Teachers of English*, 32(4), 365-387.
- Glozman, M. y Savio, K. (2019). *Manual para estudiar textos académicos. Prácticas, conceptos y métodos en los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Noveduc.
- Jakobson, R. (1985). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Planeta-Agostini. Jakobson, R. (1988). *Obras selectas I*. Madrid: Gredos.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires: Edicial.
- Klein, I. (ed.) (2007). El taller del escritor universitario. Buenos Aires: Prometeo.
- Maingueneau, D. (1989). Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas. Buenos Aires: Hachette.
- Maingueneau, D. (1999). Analysing Self-Constituting Discourses. *Discourse Studies*, 1, 175-199.
- Maingueneau, D. (2002a). Problèmes d'ethos. *Pratiques*, 113/114, 55-67. 341.
- Maingueneau, D. (2002b). Analysis of an academic genre. *Discourse Studies*, 4, 319.
- Maingueneau, D. (2003). ¿'Situación de enunciación' o 'situación de comunicación'? *Revista Discurso.org*, 3(5), 1-8.
- Maingueneau, D. (2009). Análisis de textos de comunicación. Buenos Aires: Nueva visión.
- Maingueneau, D. (2012). Que cherchent les analystes du discours? *Argumentation et Analyse du Discours*, 9(9), 1-17.
- Maingueneau, D. (2014). Retour critique sur l'éthos. *Langage et société*, 149, 31-48.
- Nogueira, S. et al. (2010) Estrategias de lectura y escritura académicas. Estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación. Buenos Aires: Biblos.
- Pêcheux, M. (1981). Prefacio. El extraño espejo del Análisis del discurso. Traducido por M. del C. Saint-Pierre. <http://www.magarinos.com.ar/courtine.htm>
- Pêcheux, M. (2016). Las verdades evidentes. Lingüística, semántica, filosofía. Buenos Aires: Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Reyes, G. (1995). Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto. Madrid: Arcos Libros, 1995.
- Savio, K. (2022). Lengua, enunciación, discurso. Un estudio sobre la noción de subjetividad en algunas propuestas lingüísticas. *Comunicación*, 31(1), 47-63.
- Schere, J. (2020). Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 22, 1-15.
- Schere, J. (2022). Teorías de la composición discursiva en la Antigüedad griega: perspectivas sistemáticas, asistemáticas y proyecciones. *Quadripartita ratio. Revista de retórica y argumentación*, 14, Universidad de Guadalajara, México, 1-21.
- Schere, J. (2023). La reflexión gramatical en los talleres universitarios de lectoescritura: los rasgos sintácticos del discurso académico. En K. Savio y J. Schere (Comps.), *La enseñanza de la escritura y de la lectura en la universidad. Dificultades, propuestas y*

desafíos (pp. 21-48). Buenos Aires, Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Sozzi, M. (Coord.) (2016). Leer y escribir. La lectura y la escritura en diferentes disciplinas en el comienzo de los estudios universitarios. Buenos Aires, Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Tapia-Ladino, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. *Onomázein*, 30, 254-268.