
Artículos

PRIMERAS FORMAS DISCURSIVAS RAZONADAS: APORTES PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA POR PARTE DE INGRESANTES A LA FACULTAD DE HUMANIDADES (UNNE)



Early Reasoned Discursive Forms: Contributions to the Written Production of First-year Students at the Facultad de Humanidades (UNNE)

CLRELyL

 **Alejandro Bautista Angelina Oliveira ***

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
alejandro.angelina@comunidad.unne.edu.ar

 **Hugo Roberto Wingeier ****

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
hugowingeier@hum.unne.edu.ar

 **Aldo Fabián Lineras *****

Resumen: La necesidad de promover la redacción de géneros académicos de complejidad variada en estudiantes ingresantes que todavía no están tan familiarizados con las convenciones propias del recorrido universitario es un aspecto común de la praxis docente en general. En consecuencia, entre los objetivos de enseñanza y los propósitos de aprendizaje, emerge en el aula la prioridad de enseñar estrategias de escritura académica en paralelo con contenidos disciplinares específicos de cada espacio curricular.

Notas de autor

* **Alejandro Bautista Angelina Oliveira** es Profesor en Letras, egresado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Doctor en Ciencias Humanas y Sociales, egresado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Profesor Adjunto en las cátedras Lingüística II y Taller de Comprensión y Producción de Textos, pertenecientes al Profesorado y a la Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Forma parte de proyectos de investigación en esta institución y en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM.

** **Hugo Roberto Wingeier** es Doctor por la Universidad de Alcalá (España) en el Programa en Lingüística Aplicada. Profesor Titular del Taller de Comprensión y Producción de Textos y de Historia del Español del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Director de proyectos de investigación en la UNNE y en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) sobre prácticas letradas académicas y enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE). Ha publicado trabajos sobre temas relacionados con sus investigaciones.

*** **Aldo Fabián Lineras** es Profesor en Letras por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) y Especialista en Lectura, Escritura y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Cursa el Doctorado en Educación en la Facultad de Humanidades (UNNE), donde se desempeña como Profesor Titular Ordinario con Dedicación Exclusiva en la cátedra Didáctica Especial del Profesorado en Letras. Participa de proyectos de investigación acreditados en el área de lectura y en estudios históricos sobre la enseñanza de la literatura. Ha ejercido cargos de gestión académica en la UNNE: Director de Articulación de Niveles Educativos, Consejero Directivo y Consejero Superior, Vicedecano (períodos 2008-2014) y Decano de la Facultad de Humanidades (períodos 2014-2021). Fue Presidente de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE), Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco (2021-2023). Dirige el Observatorio de Políticas Públicas-Área Educación de la UNNE (2024).

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
aldo.lineras@comunidad.unne.edu.ar

Cuadernos de Literatura
núm. 28, e2813, 2025
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
ISSN: 0326-5102
ISSN-E: 2684-0499
Periodicidad: Semestral
revistas@unne.edu.ar

Recepción: 27/10/2025
Aprobación: 25/11/2025

DOI: <https://doi.org/10.30972/clt.289024>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/785/7855484023/>

El presente trabajo se ubica en el marco de los procesos de recepción/producción textuales en el contexto de la universidad pública argentina. A partir de una práctica pedagógica, desde la lingüística textual de corte cognitivo, describe una experiencia de clase en la que se propone abordar, mediante el uso de la entrevista como artefacto de lectura, la redacción de textos académicos que presentan una orientación argumentativa. Esto, con el fin de direccionar la escritura e impulsar el desarrollo idiosincrásico de enunciados. Como resultado, se evidencia que las preguntas orientadoras son dispositivos de textualización, ya que tienen la capacidad de activar, entre otras dimensiones, el uso de conectores, formas verbales y léxicas no presentes en la entrevista fuente.

Palabras clave: géneros académicos, escritura, lingüística textual.

Abstract: The need to promote the writing of academic genres of varying complexity among first-year students who are not yet fully familiar with the conventions of university life is a common aspect of general teaching practice. Thus, within the intersection of teaching objectives and learning goals, the classroom priority emerges: to teach academic writing strategies in conjunction with the specific disciplinary content of each course.

This research article is situated within the framework of text reception and production processes in the context of Argentine public universities. Based on a pedagogical practice grounded in cognitive textual linguistics, it describes a classroom experience that proposes addressing the production of academic texts by using the interview as a reading artifact for writing texts with an argumentative orientation. The purpose is to guide written production and foster the idiosyncratic development of student statements. As a result, it is evident that the questions guiding writing function as writing devices, as they can activate, among other dimensions, the use of connectors, verbal forms, and lexical choices not present in the source interview.

Keywords: academic genres, writing, textual linguistics.



Introducción

El presente trabajo, enmarcado en los procesos de recepción/producción textual en el contexto de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), responde a la necesidad de acercar a los estudiantes ingresantes a los géneros académicos, como parte de la práctica docente en general y más específicamente, como en este caso, con los talleres de lectoescritura del primer año de las carreras de grado. A partir de una práctica pedagógica, desde la lingüística textual de corte cognitivo, describe una experiencia de clase en la que se propone abordar la producción de textos académicos mediante el uso de la entrevista como artefacto de lectura para la redacción de textos que presentan una orientación argumentativa.

Las distintas formas discursivas que en nuestra tarea docente universitaria definimos como géneros –y que incluyen el desarrollo amalgamado entre narración, descripción y argumentación– implican tipos de textos que forman parte de reservorios comunicativos, los cuales “se diferencian y crecen a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma” (Bajtín, [1979] 2011, p. 245). Como participantes de una comunidad y dentro del juego de fuerzas lingüísticas y sociales, nuestros estudiantes eligen formas textuales relativamente estables en su configuración general, al mismo tiempo que cada uno de ellos brinda su impronta idiosincrásica al momento de la producción discursiva. Esta heterogeneidad se cristaliza dentro del *discurso académico* y sus reglas, entendido como aquel al que los estudiantes deben inclinarse para poder funcionar dentro de una determinada comunidad. Hacemos referencia a “un conjunto de textos que manifiestan formas de comprender y explicar un aspecto de la realidad y que por tanto constituyen una formación cultural reconocible por una comunidad de hablantes” (Desinano, 2009, p. 33), a un ámbito conformado por una constelación de formas lingüístico-sociales unidas por una dinámica interna, según participantes y fines (Camps Mundó y Castelló Badía, 2013). Cabe aclarar que se trata de un discurso caracterizado por un tipo de léxico preciso y constituido necesariamente como heterogéneo. La intertextualidad que se pone de manifiesto en las producciones, mediante el uso adecuado de citas, es una garantía para el discurso científico, que se apoya en otros textos de circulación en el ámbito académico (Desinano, 2009). Los estudiantes necesitan apegarse a estas características y, en especial, a dos dimensiones amalgamadas en la praxis de escribir: por un lado, a los formatos requeridos por las tipologías textuales, es decir, a la superestructura (Van Dijk, 1986) de los discursos académicos utilizados en dicho contexto; por otro, a esquemas textuales prototípicos en tanto “ordenamiento general de estructuras textuales y formulaciones lingüísticas para la generación y comprensión de textos” (Ciapuscio, 2012, p. 92).

La Universidad Nacional del Nordeste es una institución pública, nacional y laica. Como lo indica su nombre, abarca parte del nordeste argentino, ya que algunas carreras se encuentran en la capital homónima de la provincia de Corrientes, y otras en la capital de la provincia de Chaco, Resistencia. Al ser provincias –con, además, capitales de ciudades– limítrofes, el flujo interprovincial de estudiantes es constitutivo de nuestro contexto. Esto facilita que la Facultad de Humanidades –con sede en Resistencia– esté poblada por alumnos de las provincias mencionadas, junto con los de Formosa (que limita con Chaco, al norte) y Santa Fe (límite sur).

De acuerdo con esta múltiple procedencia y para completar el perfil de los estudiantes del Taller de Comprensión y Producción de Textos (en adelante, Taller), en específico de la comisión de Ciencias de la Educación, todos tienen el ciclo primario y secundario completo y en su mayoría provienen de escuelas públicas.



Al comenzar el año lectivo, los datos del contexto que acabamos de caracterizar nos permiten hacer una selección de materiales tanto orales como escritos. En consonancia con Sanjurjo (2009), tenemos la convicción de que las prácticas pedagógicas son sociales, contextualizadas y modificables, e implican una actitud exploratoria, de búsqueda y comprensión por parte de los docentes. Por ello, anualmente intentamos actualizar los materiales, la bibliografía y los recursos, en general. Estos se corresponden con diversos tipos discursivos, que presentan un conjunto de estrategias que los estudiantes –en cuanto participantes de una comunidad, la académica– irán manipulando e incorporando. Se trata de estrategias sobre las que operan procedimientos de redacción, selección, elisión, combinación, análisis, etc. (Van Dijk, 1986).

Consideramos, entonces, que la producción y la recepción de textos académicos están mediadas por prácticas sociales e intercambios comunicativos diversos. En el caso de estudiantes ingresantes a la Facultad de Humanidades de la UNNE, la misma se presenta no solo como una “carrera” (con todo el imaginario, las ganas y los deseos que cada ingresante trae consigo), sino como una nueva esfera social, una semiosfera, en cuanto espacio de desarrollo de una semiosis particular (Lotman, 1996). Esta se caracteriza por prácticas discursivas específicas y recortes temáticos (Bombini, 2018) que entran en relación dialógica con las adquiridas previamente en la escuela formal y en las experiencias de vida.

La información que compartimos hasta aquí da cuenta, en cierta forma, del horizonte desde el que pensamos y proyectamos nuestras prácticas pedagógicas referidas a la producción discursiva, en general, y a la escrita, en particular. Prácticas pedagógicas que, siempre y de forma renovada, concitan tensiones y conflictos.

Desarrollo

Marco teórico

La problemática que constituye el centro de este trabajo intenta abordar la producción de textos académicos de redacción semoguiada en el primer año universitario. Consideramos que nuestro modelo de actividades propuesto implica orientar los procesos de escritura académica y hacerlos más productivos, a través de preguntas que propician tanto el esquema textual superestructural general (Van Dijk, 1986) como el contenido semántico de cada bloque temático, macroestructural. Este procedimiento, antes que limitar la redacción, la potencia, dado que impulsa al desarrollo idiosincrásico de enunciados a nivel microestructura, según las experiencias discursivas de los estudiantes, previas al mundo universitario y actuales. Destacamos que, en los distintos esquemas genéricos, siempre subyace una realidad cognitiva individual; por esto, “su llenado y distribución son desiguales en la comunicación lingüística, dado que son adquiridos con experiencias comunicativas” (Ciapuscio, 2005, p. 37) de distinto tipo, con distinta frecuencia, en distintos contextos.

La afirmación precedente –en nuestro caso– se evidencia en las producciones escritas que anualmente procesamos a partir de la propuesta de actividad. Compartimos a modo de prueba material el análisis de tres producciones escritas en la comisión correspondiente a las carreras del Profesorado y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, durante –principalmente– el año 2024.



Nuestra tesis es que una actividad de escritura académica que toma la entrevista como artefacto de lectoescritura (Martos y Martos García, 2014), como dispositivo de escritura, motiva el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos en un doble sentido: en términos de recepción, aporta un caudal lingüístico representativo para los estudiantes, determinado por los recursos discursivos presentes, el tratamiento de los temas y el uso de determinado léxico; en términos de producción, representa un objeto de importancia para el desarrollo de la escritura en cuanto evento letrado dentro de la alfabetización académica. Esto último se evidencia, por ejemplo, en usos de conectores y de formas verbales y léxicas ausentes en la entrevista fuente. En simultáneo, una dimensión que abordamos es la redacción de textos de orientación explicativo-argumentativa (Arnoux, 2006), ya que entendemos la explicación como una forma de argumentación. La práctica pedagógica nos hace dar cuenta de que en la explicación siempre incorporamos “las justificaciones, la explicitación de concepciones, las reflexiones” (Sanjurjo y Rodríguez, 2013, p. 53).

Así, los textos producidos por los estudiantes se presentan como correlatos de la entrevista realizada en el Canal de la Ciudad (2015, Buenos Aires, Argentina) a la escritora, profesora y ensayista Beatriz Sarlo, en la que la temática es el origen de las profesiones, de los trabajos en la vida de la humanidad. En ese contexto, un tema principal es el concepto de “intelectual”. A partir de un recorte (seleccionamos los primeros trece minutos de ese material), compartimos en una clase a modo de texto fuente para la producción discursiva académica. De este modo, las actividades que proponemos a los estudiantes promueven una doble dinámica:

a) la emergencia de procesos cognitivos en la composición del escrito que, si bien no siempre son claramente identificables y pueden superponerse, se dan de forma jerárquica según necesidades creativas, como la selección/distribución semántica de la información, el desarrollo enunciativo, la organización de esquemas textuales, la relectura de la propia redacción (Neira Martínez y Ferreira Cabrera, 2011);

b) el resultado de un texto explicativo-argumentativo homogéneo, con la presencia de diversas formas de relaciones polifónicas (Desinano, 2009; García Negroni y Hall, 2010) y de organización de la información, experiencia de la que podemos potencializar en el aula en futuras clases, siempre partiendo de las redacciones efectivamente realizadas por el grupo de cursantes.

Desde una mirada pedagógica, toda reflexión posterior que realicemos sobre los escritos redactados con los grupos de alumnos se iniciará con la comprensión de esos textos efectivamente desandados. No dejamos de lado que la comprensión es también esa “capacidad de hacer uso productivo de los conceptos, teorías y procedimientos; implica comprender que el conocimiento es una construcción social que permite remitirse a él para resolver problemas y tomar decisiones” (Sanjurjo y Rodríguez, 2013, p. 67).

La perspectiva de nuestro trabajo se articula con una noción de la pedagogía desde el campo conceptual y narrativo de la pedagogía (CCNP, de aquí en más) como práctica, vale decir, como “nudo de relaciones entre las disciplinas, ciencias, saberes y estrategias de poder, de esta forma se toma una distancia crítica del encierro disciplinario y los dispositivos técnico-curriculares y la instrumentalización de la enseñanza” (Echeverri Sánchez y Zambrano Gutiérrez, 2013, p. 2).

Las vivencias en el aula a partir del Taller nos ubican en el concepto de campo, en cuanto este no existe por fuera de las relaciones que lo constituyen, en nuestro caso, de relación dialógica entre distintas disciplinas. A lo ya expuesto, agregamos que la materia, aunque perteneciente al Plan de Estudios de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Letras, es transversal por la obligatoriedad de su aprobación en otras carreras (también de licenciatura y profesorado) de Ciencias de la Educación, Geografía e Historia. En estas tensiones, hay una multiplicación de las formas de existencia del docente –pedagogía como múltiples lecturas del mundo (Echeverri Sánchez, 2009)–, porque se activa en nosotros una relación entre tres componentes: a) saberes específicos de cada carrera; b) proyecciones del alumnado sobre la lengua, la escritura, el lenguaje; c) nuestra actividad docente (y acaso oculta, nuestra actividad de investigación) en el aula, en una clase.



En el siguiente apartado presentamos el estado de la cuestión, seguido de algunos casos ilustrativos de textos producidos por estudiantes, en función de la fuente y las actividades propuestas durante el Taller.

Algunos antecedentes del tema

Las investigaciones que forman parte del estado de la cuestión (a las que hemos tenido acceso) en relación directa con nuestro abordaje son tres, cada una de las cuales proviene de campos de acción diferentes.

El primer trabajo que identificamos aporta reflexiones sobre la noción de artefacto, en específico, aquellos de carácter cultural. El segundo permite pensar en distintas textualidades integradas a propuestas pedagógicas. Finalmente, el tercero presenta un análisis de casos representativos de la comunidad de habla con la que se corresponde este artículo.

La investigación de Martos y Martos García (2014) desanda la noción de artefacto cultural desde distintas perspectivas, aunque con especial interés en el enfoque artifactual de la alfabetización. Este último devela la importancia de relacionar a los alumnos no solo con la lectoescritura convencional, sino con otros formatos que integran la relación oralidad/escritura, los hipertextos, la cultura mediática, etc. En el trabajo de los autores reconocemos la influencia sobre nuestro objeto de estudio, es decir, el análisis de ese pasaje que llevan a cabo los alumnos ante una propuesta pedagógica que incluye la entrevista en su formato oral y el ensayo en su formato escrito.

Los artefactos culturales, desde la perspectiva principal adoptada por Martos y Martos García (2014), se presentan como producto del ingenio humano en cualquier área de actuación y cualquier fisonomía, “piezas básicas del engranaje del ser humano con el mundo físico y con las personas entre sí” (p. 122). Implican una pluridimensionalidad (lo físico y lo abstracto de su valor), tienen un uso delimitado o recortado colectivamente, en entornos de proximidad con el contexto cultural (aspecto al que el artículo da suma relevancia).

En nuestra comunidad de habla encontramos el estudio de Bruzzo y Angelina (2019) sobre producciones escritas de alumnos universitarios de la UNNE, que aborda prácticas letradas académicas de estudiantes ingresantes de la Facultad de Humanidades. Es una investigación de carácter descriptivo dentro del marco teórico-metodológico del análisis del discurso académico, más precisamente, en su forma escrita. Articulado con este marco, se recupera el concepto de fragmentariedad desarrollado por Norma Desinano (2009) y la sistematización que la autora realiza de los fenómenos que llevan a dicha fragmentariedad en las producciones escritas de alumnos universitarios. A partir de esa propuesta, se analizan dos tipos de fenómenos relacionados con los mecanismos de cohesión: a) falta de mantenimiento del referente, puntualmente casos de elipsis en función de sujeto y objeto directo; y b) mantenimiento confuso del referente, en relación con usos problemáticos de pronombres en casos de sujeto, objeto directo y objeto indirecto. El trabajo intenta contribuir a la caracterización de las prácticas letradas académicas de la comunidad de habla en estudio, más precisamente las que no se ajustan a un uso prototípicamente esperable en determinados marcos de producción y que afectan al nivel cohesivo.

Descripción de la propuesta didáctica

La diversidad y la complejidad en cuanto a temas, abordajes disciplinares y prácticas en el Taller evidencian una cierta “multiplicación de las formas de existencia” (Echeverri Sánchez, 2009, p. 4) de las prácticas pedagógicas, en consonancia con el marco del CCNP. Decimos esto porque nuestra cátedra es transversal a distintas carreras del primer nivel de la Facultad de Humanidades de la UNNE, tal como expusimos previamente.



Esta diversidad implica que nuestras propuestas pedagógicas viabilicen la producción de formas discursivas académicas, explicitada a través de la escritura y la oralidad en el primer año de cada carrera universitaria. Creemos que los aportes del CCNP nos permiten dar cuenta de la naturaleza del tipo de discurso que vamos a desarrollar en las clases, así como del dispositivo puesto en acción para tratar las temáticas del programa de la materia.

Subyace a esta manera de trabajar que, frente al enfoque tradicional pedagógico, el cual supone cierta supremacía teórica por sobre las prácticas (y que, en relación con estas, la primera es un saber que debe estar incorporado previamente), nuestra tarea se ubica en el territorio del enfoque práctico, ya que ponemos el énfasis “en la interpretación, en entender el significado que las acciones tienen para los sujetos. Además, en la importancia de comprender esas acciones dentro de un contexto y de tratar de percibir la estructura de la inteligibilidad que poseen” (Sanjurjo, 2009, p.2).

La propuesta de nuestra clase nace de la pregunta de una alumna. Delante de 120 presentes, aproximadamente, presentamos una columna de opinión de la ensayista Beatriz Sarlo, titulada “Tres años y un mundo de diferencias”. Es importante aclarar que, al introducir el texto, decimos: “El texto del que estamos hablando –que aún no leímos porque solo estamos exponiendo suposiciones sobre el título– fue escrito por la intelectual Beatriz Sarlo, escritora que a menudo es entrevistada en la televisión. ¿La conocen?”.

Cuando al menos la mitad de la clase responde de forma afirmativa, una compañera levanta la mano para preguntarnos por qué la presentamos como una intelectual y no solo como una escritora. El silencio generado en la tardanza de nuestra respuesta no tardó en provocar algunas risas sutiles. Improvisamos algunas ideas de forma oral con la clase e indicamos que un intelectual era alguien que pensaba lo público, que quizá era un poco reconocido por la sociedad, que era considerado una persona inteligente (aunque también debíamos pensar este término), etc.

Como decíamos, la pregunta de la compañera en la clase no hace más que manifestar esa capacidad de engendramiento del lenguaje (Benveniste, [1974] 2011) de producir sistemas de signos plegados –que hacen funcionar– a otros sistemas de signos. En este caso, la pregunta de una alumna que deviene en la planificación de una clase, a partir de un artefacto de lectoescritura, puesto que es fabricado por nosotros con cierta técnica para que cumpla alguna función (el desarrollo de la escritura académica en este caso) y se plantea como vehiculizador de lectura y escritura (de interpretación) (Martos y Martos, 2014). En particular, el nuestro problematiza el concepto de intelectual que se había presentado en una clase, al mismo tiempo que recupera la voz de Beatriz Sarlo, ya que es ella quien define el término en la entrevista. Asimismo, las actividades de esta propuesta didáctica se integran a otras de lectocomprepción y producción con bibliografía específica de materias del primer año de cursado, como puede observarse en el esquema que sigue.

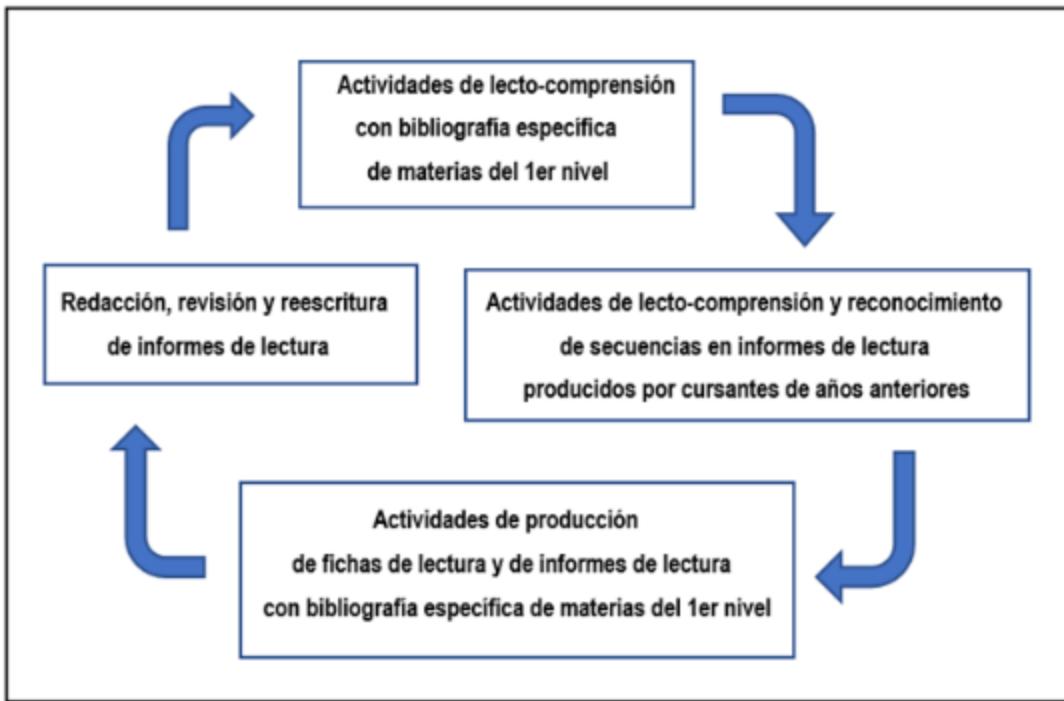


Figura 1. Circularidad del trabajo de lectoescritura en el aula.

Fuente: elaboración propia.

Quisiéramos compartir aquí que el valor de este material de archivo es muy importante para nosotros, ya que constituye un cierto diálogo pedagógico, pues se trata de una “actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de quienes toman parte en él. Abarca los niveles cognitivo, afectivo y social” (Sanjurjo y Rodríguez, 2013, p. 49). En el análisis de las producciones que presentamos posteriormente se cristalizan estos tres niveles, así como esa productividad comprensiva a la que se refieren los profesores Sanjurjo y Rodríguez en su estudio.

Como previamente se adelantó, la experiencia de clase comunicada en este trabajo está pensada para un módulo de 1:30 horas, de entre 100 y 130 estudiantes presenciales de la comisión de la carrera de Ciencias de la Educación, del Taller.

La franja etaria del grupo de estudiantes ronda entre los 19 y los 40 años, más próxima a los de menor edad. Es importante remarcar esto, dado que en su momento fue una variable para la planificación de nuestra clase como “escenario de conceptos tejidos en el universo de las luchas magistrales y en la diversidad que imprimen las distintas ciencias y saberes” (Echeverri Sánchez y Zambrano Gutiérrez, 2013, p. 4). Esto se traduce en las distintas materias que fueron recorriendo durante la vida escolar, hasta llegar a la universidad y la elección de una carrera humanística; dimensión que no es ignorada en nuestra práctica pedagógica, pues este trabajo es desandado en el aula casi al finalizar el primer cuatrimestre (es decir, a principios de julio), cuando ya han cursado al menos tres materias específicas de su carrera; recorrido importante, inmediatamente posterior a la experiencia escolar media. Nos referimos a Introducción a las Ciencias Sociales, Psicología y Corrientes del Pensamiento Contemporáneo. Estas tres primeras experiencias universitarias nos permiten coordinar nuestro trabajo, sobre todo en relación con las formaciones, las reglas y los recursos discursivos que han experimentado en sus respectivos cursados.

Hemos podido corroborar con esta experiencia de escritura que todos los estudiantes tienen el suficiente capital cultural y simbólico como para comprender la fuente (la entrevista) que se les entrega para la producción del escrito. De igual forma, que las producciones –a partir de nuestra intervención como docentes– pueden ser usadas, apropiadas y reconceptualizadas con fines empíricos (Echeverri Sánchez y Zambrano Gutiérrez, 2013), es decir, para reformulación, autocorrección, identificación de formas utilizadas, etc., en clases posteriores, una vez entregados los trabajos corregidos (integrándose así a la lógica de trabajo expuesta en la figura 1).

A continuación, presentamos las actividades que entregamos a nuestros estudiantes el día de la clase en la que proyectamos, en el aula, parte de la entrevista a Beatriz Sarlo.

Temas: pasaje de la oralidad a la escritura; la escritura académica (aspectos formales, semánticos y pragmáticos).

Objetivos: redacción de un texto expositivo-argumentativo breve, siguiendo cuatro preguntas guía; traspaso de la oralidad a la escritura.

Problemática: qué es un intelectual para Beatriz Sarlo en la actualidad, y cuál sería su función social.

Actividades

a) Observá los primeros 13 minutos de la entrevista que se le realiza a Beatriz Sarlo (en mayo de 2015), mediante el link que está a continuación:

<https://www.youtube.com/watch?v=H3OdrBz8iPg>

b) Redactá un texto que no supere las dos carillas (A4), siguiendo como guía las preguntas propuestas a continuación. (A modo de ejemplo, podrías comenzar —pero no estás obligado a hacerlo así—, “Para la ensayista Beatriz Sarlo, un intelectual hoy día en nuestro país...”. Último pedido: vas a crearle un título a tu texto).

1- ¿Cuáles son los rasgos que hacen que alguien sea considerado como un intelectual?

2- ¿Por qué creés que la profesora utiliza como ejemplo al Dr. René Favaloro?

3- ¿Qué es lo que la sociedad les pide a los intelectuales según Sarlo?
¿Por qué considera que su respuesta es una “fantasía”?

4- ¿Por qué creés que “no siempre les sale a los intelectuales” su tarea, según la entrevistada?

5- Exponé si estás de acuerdo con esto último. ¿Agregarías algo a la conceptualización de “intelectual”?

Cuadro 1. Actividades propuestas.

Fuente: elaboración propia.



Como puede observarse, el anclaje de estas actividades se ubica en la proyección del esquema semántico o *mapping* (Van Dijk, 1981, p. 87), que abstraemos de la macroestructura de nuestro artefacto de lectoescritura, y su interfaz (Múgica, 2016; Dominiccini, 2018) con los niveles microestructural y superestructural.

La intervención por nuestra parte consiste en identificar ciertos inicios de cada bloque semántico (la capacidad de alusividad de los mismos –*aboutness*–, tal como lo señala Van Dijk [1981, p. 87]) a partir de las cuatro primeras preguntas que activan la producción enunciativa (idiosincrásica) de cada estudiante, según una secuencia prototípica o superestructura guiada por cada punto del trabajo práctico.

Asimismo, esa intervención a modo de guía, estimamos, se debe a que en consonancia con los aportes de Sanjurjo (2009) “la interpretación de las acciones ayuda a revelar el significado de las formas particulares... y con ello contribuye a la comprensión del sentido de las acciones para los propios actores quienes, si se reconocen en esa interpretación, podrán modificarlas” (p. 2).

A continuación, presentamos nuestros resultados siguiendo, en principio, los niveles descriptivos antes mencionados. En esta oportunidad, y por motivos de extensión, tomamos tres trabajos que hemos estado analizando. El modelo de análisis puede ampliarse en futuras producciones, contemplando para ello un corpus más amplio.

Análisis del corpus

1. Nivel superestructural

La estructura genérica del texto que desarrollan los estudiantes es orientada por las cinco preguntas guía propuestas, además de la secuencia enunciativa presentada por nosotros para iniciar la redacción (como forma optativa, no obligatoria).

La operativización de este concepto en el campo de una clase se cristaliza en la necesidad de hacer que el alumnado transite esta superestructura a través de construcciones semióticas abstractas, esquemas vacíos de carácter social que vendrían a contener, revestir lo semántico del texto. Es un esquema que actúa sobre el nivel macroestructural, el que encuentra su extensión en las relaciones microestructurales.

Así, las actividades 1 a 3 propician un desarrollo explicativo en relación con el contenido de la entrevista fuente. Las preguntas 4 y 5 propician una orientación argumentativa del discurso, dado que se solicita una opinión que de algún modo está anclada (sustentada) en términos semánticos en los puntos anteriores. Por otra parte, ambas actividades implican una toma de posición, la que va a promover o no ciertos esquemas o usos verbales de opinión: el primero, el punto 4, implica una opinión/reformulación, una toma de posición a medias libre, ya que el estudiante debe reformular lo planteado por la fuente; el número 5, en cambio, supone también una toma de posición, pero más personal, con base en una toma de posición sobre lo expuesto en la totalidad del escrito.

No queremos dejar de mencionar respecto de este nivel, y en términos pedagógicos, que nuestro deseo como docentes es que en la producción escrita resuenen relaciones de intertextualidad en los alumnos (de forma regresiva, como en experiencias posteriores), por cuanto esa propiedad, que consiste en la referencia, el uso de recursos, de contenidos, hace que los textos siempre sean –de algún modo– productos de otros previamente producidos/leídos (Beaugrande y Dressler, 1997).

2. Nivel macroestructural



La tematización de cada bloque que redactan nuestros estudiantes puede organizarse según el esquema que se expone más adelante. Es importante destacar que todas las producciones textuales presentan entre cuatro y cinco bloques semánticos. El desarrollo de los puntos 4 y 5 puede distribuirse en párrafos aparte, o bien en uno solo con el uso de punto y seguido.

Desde una perspectiva textual, el diseño pedagógico de nuestro trabajo (que incluye el tratamiento del artefacto de lectoescritura) está determinado por lo que desarrolla Van Dijk (1986) respecto del desenvolvimiento semántico de lo discursivo: en cuanto sujetos que pasamos por experiencias sociales con los textos, vamos actualizando niveles de macroestructuras, según nuestros intereses, según nuestro estado cognoscitivo. De este modo, “es posible tener un tema de un párrafo, de una página, o de un capítulo, así como de un libro entero, según el nivel de ‘globalidad’ que se escoja para caracterizar el contenido del discurso” (Van Dijk, 1986, p. 47).

Sobre esta base, el tratamiento del contenido semántico para la redacción del texto se organiza en nuestra propuesta siguiendo el esquema que a continuación exponemos. Para la representación de dicho contenido, usamos la metodología propuesta por Elvira Arnoux (2006) para el trabajo con materiales de archivo: la normalización de enunciados a partir de operaciones como la descomposición, el reemplazo y la reposición de sujetos (tácitos o no); la transformación de tipo activa/pasiva, o viceversa; el desarollo de la nominalización, entre otras operaciones.

Secuencia textual explicativa

- A. Atributos por los que alguien es considerado como intelectual.
- B-1. Predominio de las ciencias sociales como “promotoras” de intelectuales.
- B-2. Por qué la utilización de René Favaloro como caso más significativo.
- C. Qué solicita el cuerpo social a los intelectuales según Sarlo; ¿por qué esta respuesta es una “fantasía”?

Secuencia textual argumentativa

- D. Impacto o no de la tarea de intelectuales en el cuerpo social, según Sarlo.
- E. Acuerdo o desacuerdo con esta postura; opinión sobre la conceptualización de “intelectual”.

Estos niveles de globalidad son los que intentamos hacer operar en los estudiantes en la experiencia de escritura. Experiencia que se encuentra en la interfaz o frontera común entre los niveles de lengua (Quevedo, 2019) pragmático (el marco social y estado cognoscitivo de la escritura de un trabajo práctico que se entregará para su evaluación en una materia) y sintáctico (operaciones de redacción con uso necesario de conectores, verbos de opinión, recursos de reformulación, etc.). Nuestro modelo de actividades se presenta como un direccionamiento a la productividad de la escritura académica, a través de preguntas que propician tanto el esquema textual general como su contenido semántico. Este procedimiento motiva el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, con especial atención a la producción escrita.

3. Nivel microestructural

Por razones de extensión del presente trabajo, tomamos como ejemplos las secuencias enunciativas correspondientes a las preguntas guía 1 (prototípica de una secuencia explicativa), 4 y 5 (prototípicas de un cierre argumentativo).



Primero exponemos las ideas centrales de Beatriz Sarlo sobre el concepto de intelectual, que pueden organizarse conforme a las macroproposiciones indicadas con el símbolo numeral (#). Las producciones de los alumnos se indican con los números (1), (2) y (3), según corresponda.

Secuencia textual explicativa

- # En principio, implica que te reconozcan socialmente como tal.
- # No por tener un título nuestros vecinos nos reconocerán como intelectuales.
- # Tiene un grado de repercusión social. No es algo que se pueda dar, como un título.
- # Ese reconocimiento viene del segundo rasgo, que es la forma de hablar de lo público: ya sea lo político, ya sean los derechos de las minorías, ya sea la cuestión ecológica.
- # Esa forma de hablar deviene en un interés por parte de un rango mayor de personas (no total, porque no hay tema que interese a todo el mundo).
- # El tercer rasgo es que no se puede ser intelectual sin tener una formación de origen fuerte.
- # Primero se es otra cosa y ampliando esos límites se llega a ser intelectual, si la sociedad nos reconoce como tal.

Análisis

(1) Quizá al preguntarnos qué es un intelectual nos genere dudas, pero es importante pensar este término y analizarlo. Para la ensayista Beatriz Sarlo un intelectual, en la actualidad, es aquel que cumple con ciertas características. Estas son las siguientes: que aquel al que se lo considere como intelectual pueda ser identificado y reconocido por la sociedad en la que se mueve como una persona intelectual; por otra parte debe saber cómo expresarse en público, es decir, debe saber hablar de los temas que lo convocan; además para conseguirlo debe poseer una formación de origen que le permita expandirse y ampliar su campo a medida que continúa perfeccionándose.

(2) La profesora, periodista y ensayista Beatriz Sarlo, en una entrevista concedida al Canal de la Ciudad, responde a una pregunta que le hace el entrevistador diciendo: hay tres rasgos que a una persona lo conforman como intelectual. La primera, que la sociedad lo reconozca como tal, pues no es el resultado de una carrera, como sí lo es un título universitario, por ejemplo. El segundo rasgo es que lo que diga sea de interés público, como ser, la política, el arte, la ciencia, etc., es decir, que lo que diga genere interés en las personas, aunque no a todas les interesen los mismos temas. El tercer rasgo, es poseer una profesión de académica de base filosófica, artística, científica, etc. y haber ampliado esos conocimientos adquiridos para poder emitir juicio sobre las cosas y que la palabra sea tenida en cuenta y tenga autoridad.

(3) Segundo la autora Beatriz Sarlo para ser un intelectual el profesional debe cumplir con ciertos rasgos que contribuyen a su reconocimiento social como tal. En primer lugar su trayectoria tiene un grado de repercusión social, es decir, que es reconocido por todos los sectores sociales como tal. En segundo lugar, se caracteriza por una forma particular de hablar sobre lo público, y por último su formación académica es un determinante de origen para ser considerado como tal.

Como podemos observar, en las tres producciones está tematizado el marco de la producción discursiva: quién habla, de qué tema, qué rasgos presenta. Si bien en los tres casos se observa la caracterización de la entrevistada, en el caso de (2) esos rasgos se extienden en especificidad, tanto como el ámbito de la entrevista: "profesora, periodista y ensayista"; "en una entrevista concedida al Canal de la Ciudad".



Otra operación sumamente interesante que llevan a cabo los estudiantes para organizar la información es el uso de los ordenadores discursivos, que no necesariamente se desarrollan de ese modo en la entrevista fuente: “por otra parte”, “además”, en (1); “en primer lugar”, “en segundo lugar”, “por último”, en (3). Por la alta adecuación y efectividad discursiva en dichos pasajes, estas unidades son destacadas por nosotros en la devolución y posterior presentación de algunas redacciones en la clase, con el acompañamiento de otras posibilidades de uso (en otras unidades textuales, en otras operaciones de redacción).

Es importante remarcar, además, que por el tipo de actividad que proponemos la redacción toma un rumbo de proyección temática de tema derivado o hipertema (Calsamiglia y Tusón, 2012): la operación consiste en mantener el tema como eje central del que se desprenden subtemas o remas con información nueva, en nuestros casos, encabezada por los ordenadores discursivos.

Secuencia textual argumentativa

- # Yo creo que en principio estamos fantaseando porque no sabemos muy bien.
- # Si yo tuviera que exponer mi fantasía, es que a la configuración de acontecimientos se le dé un sentido.
- # Aunque hablamos de la crisis de las interpretaciones, la necesidad de darle un sentido a las cosas es casi una necesidad antropológica. Por eso los hombres inventan a Dios.
- # Esta necesidad antropológica se extiende a las sociedades modernas. Y los intelectuales serían aquellos que, si les sale –porque no siempre es así–, les dan un sentido a los acontecimientos.

Análisis

(1) La entrevistada dice que lo que la sociedad pide a los intelectuales es que le den un sentido a las configuraciones de los acontecimientos porque es una necesidad antropológica, pero considera que esto es una fantasía porque no todos están preparados para eso.

Con respecto a esto, creo que no siempre les sale su tarea a los intelectuales porque no tienen una formación de antemano, por lo tanto, no están preparados. Con esto último estoy de acuerdo, ya que sin una formación académica, nadie podría estar preparado para ser intelectual ante una sociedad tan exigente.

(2) La sociedad exige a los intelectuales que sean una especie de iluminados que den sentidos, es por eso que la ensayista considera que es una fantasía.

Por mi parte, gracias a esta fantasía es que se crea un aura de superioridad en la persona llamada intelectual, actualmente en efecto contrario se lo puede minimizar a razón de la circulación de las redes sociales y las bombas de información que nos explota en la cara.

Por otro lado, quiero dejar una cita de Eduardo Galeano: “Los intelectuales me rompen las bolas, no quiero ser un intelectual”.

(3) La sociedad le pide a los intelectuales que le den un sentido a las cosas que suceden. Beatriz considera que esto es una fantasía porque a los intelectuales no siempre les puede salir bien su trabajo, son seres humanos que pueden cometer errores, pero eso no implica que dejen de ser intelectuales.

En particular, estoy de acuerdo con la opinión de la entrevistada porque como sociedad esperamos que los intelectuales nos den soluciones favorables en algunos aspectos, como por ejemplo: de los doctores esperamos que nos curen, de los científicos esperamos que encuentren la cura al cáncer y muchas cosas más.



En este pasaje de carácter argumentativo podemos ver dos grandes tipos de dispersiones polifónicas en cuanto a presentación de la información. Como podrá identificarse, independientemente de la adecuación al registro académico de ciertas expresiones usadas por los alumnos (llamar solo por el nombre a la autora, citar una expresión coloquial propia de un registro de relación simétrica, de absoluta confianza, entre otras expresiones), destacamos los usos efectivizados antes que las posibles correcciones. ¿Por qué decimos esto? Porque nuestros objetivos pasan por propiciar el desarrollo de la escritura en los estudiantes a partir de la lectura de cierta problemática social, al mismo tiempo que una eficacia pedagógica (Echeverri Sánchez, 2009) en términos de apropiación de soluciones a problemáticas futuras en lo relativo al desarrollo de la discursividad académica escrita.

En nuestro corpus, entonces, identificamos las expresiones que introducen el pensamiento de otro, fuente del conocimiento que se presenta en los escritos según un tipo de modalidad *de dicto* (Pipkin y Reynoso, 2010). Así, tenemos giros como “Beatriz considera que”, “la ensayista considera que”.

El segundo grupo de expresiones son las que introducen el pensamiento de los enunciadores –estudiantes, en este caso– o *de re* (Pipkin y Reynoso, 2010). Claramente y como podrá advertirse, estas secuencias enunciativas se ven motivadas por el punto que se propone en el trabajo, vale decir, exponer acuerdo o desacuerdo y agregar una opinión al desarrollo. De esta forma, en las redacciones encontramos inicios como los siguientes: “creo que”, “estoy de acuerdo”, “esperamos que los intelectuales nos den”, “por mi parte”, “quiero dejar una cita”.

El cuadro que sigue da cuenta de algunas expresiones a cargo de las fuentes y otras a cargo de los enunciadores, las que –por otro lado– son retomadas y readaptadas en clase hacia formas prototípicas y frecuentes del discurso académico.

A cargo de las fuentes	A cargo del enunciador
-Para la ensayista...	-A esto, podría agregar que...
-Sarlo considera que...	-Yo personalmente estoy de acuerdo...
-Según la autora...	-Yo agregaría que el reconocimiento...
-Sarlo plantea que...	-Considero que...
-De acuerdo con Sarlo...	-Desde mi apreciación...
-La escritora aduce que...	-Desde mi punto de vista, estimo...
-La entrevistada hace referencia a...	-Personalmente coincido con...
-La autora pone énfasis en...	-Comparto esta idea ya que...
-La autora advierte que...	-Podría decirse que al intelectual...
-Las características planteadas por Beatriz...	-Puedo concluir que...
-Sarlo se plantea el interrogante de...	-Quisiera agregar que...
-Por su parte, Sarlo propone que...	-Es fácil coincidir con la autora...

Cuadro 2. Tipos de expresiones según perspectiva de la información.

Fuente: elaboración propia.



Se puede tomar en consideración en esta instancia del análisis los “mecanismos discursivos de distanciamiento del emisor con respecto al asunto tratado” (Montolío y Santiago, 2014, p. 445), lo que incluiría la posibilidad de reemplazar el uso de mayor implicancia –la primera persona del plural– por otras formas de expresión de la objetividad –como las estructuras con “se”, la voz pasiva, el uso de nombres en lugar de verbos, y el uso de formas no personales del verbo–.

Resultados y discusiones

La propuesta de escritura que comunicamos en este trabajo representa un intento de abordar la producción escrita en un primer año universitario, a través de la implementación de un taller de lectoescritura. En consonancia con los estudios de Desinano (2009), propiciamos en nuestra clase la redacción de un texto académico homogéneo a partir de preguntas guía, con la intención de “evitar una deriva inadecuada respecto del discurso de referencia” (p. 107); de igual modo, la tematización de ciertos bloques de parte nuestra promovió que algunos significantes del texto fuente actuaran como “anclaje desde el que se generan sintagmas acordes con la temática propuesta” (p. 122).

En cuanto a los aspectos polifónicos, identificamos cómo los estudiantes llevan a cabo estrategias discursivas para referir a dos opiniones: a) por un lado, las de la fuente, con operaciones de reformulación lingüísticas como el uso de sinónimos, la supresión de información, la reestructuración de enunciados; b) por otro lado, la opinión propia introducida por conectores y verbos de opinión ocasionalmente subjetivos (Kerbrat- Orecchioni, 1986). Esta última se caracteriza por una isotopía evaluativa –entendida como juego de correspondencias interléxicas dentro de un texto (Arnoux, 2006) y en relación con determinado campo semántico– que oscila entre lo axiológico y lo modalizante (Kerbrat-Orecchioni, 1986). A modo de ejemplos: “algunos sectores tratan de impedir”; “debe poseer mucho sentido de la responsabilidad”; “un intelectual alcanza su tarea al expresar su análisis de manera formal”.

Situados en el nivel sintáctico y desde la dimensión microestructural de las producciones textuales, un rasgo por destacar es que a diferencia de lo comunicado por Bruzzo y Angelina (2019) respecto del análisis de escritos de temática libre en las materias del Taller en el año 2018, en nuestras producciones académicas no identificamos la falta de mantenimiento del referente en casos de elisión de sujeto u objeto directo, ni el mantenimiento confuso del referente en relación con usos de pronombres. Esto acaso se deba al direccionamiento en la redacción que intentamos llevar a cabo con cada punto y a la extensión de la fuente, entre otros factores. Así, de un total de 120 trabajos podemos advertir un alto porcentaje de adecuación de estos textos a las exigencias propias del discurso académico: sea por la elección de la secuencia textual, por la proyección temática requerida según la necesidad comunicativa, o por la perspectiva del enunciador en determinado bloque semántico.

Rasgos textuales	Totales sobre 120 trabajos
-Adecuación a la secuencia textual sugerida según actividades dadas	99 (82,50%)
-Proyección temática de hipertema en pasaje de secuencia explicativa	81 (67,50%)
-Marcación de la voz del enunciador en pasaje de secuencia argumentativa	101 (84,17%)

Cuadro 3. Resultados según rasgos textuales.

Fuente: elaboración propia.

En el plano de las discusiones, si bien nuestro diseño pedagógico pretende proporcionar un trabajo introductorio hacia la redacción de tipos textuales más extensos por parte de nuestros alumnos en el Taller, nos hacemos cuatro planteamientos respecto de esta experiencia. En principio, revisar el valor de las preguntas guía propuestas, para formatos textuales más extensos que luego serán conceptualizados como informe de lectura, ensayo, monografía, entre otros. Como segundo factor, reflexionar sobre la importancia de los organizadores discursivos efectivamente utilizados en las producciones, para posteriormente trabajarlos en clase con ejercicios que integren otras expresiones de igual función. Seguidamente, revisar el uso de estas preguntas guía para el abordaje de otros artefactos de lectoescritura, como puede ser el capítulo de un libro. Para finalizar, nos planteamos la integración de una destreza importante que los estudiantes nos solicitan, y que refiere a las normas académicas de citas y referencias bibliográficas.

Conclusiones

El presente artículo es el resultado de una experiencia de clase –diseñada a partir de una pregunta que nuestros estudiantes nos plantearon frente al pizarrón–, aunada al análisis de algunas producciones aúlicas. Esa experiencia, tal como mencionamos en la introducción, se enmarca en el entrecruce de tres problemáticas o conceptualizaciones: a) los géneros discursivos, en específico los géneros académicos y su relación con la producción escrita; b) los aportes del CCNP, a partir del cual pensamos el diseño de nuestra clase como campo (relaciones dialógicas entre distintos discursos y disciplinas); c) las actividades de escritura que propusimos con la presentación de un artefacto de lectoescritura.

Mediante el análisis de tres trabajos, los resultados arrojan que los estudiantes obtienen un texto explicativo-argumentativo homogéneo, con la presencia de diversas formas de relaciones polifónicas y de organización de la información.



Nuestro modelo de actividades propuestas –creemos– promueve la productividad de la escritura académica y el desarrollo de la competencia comunicativa, a través de preguntas que propician tanto el esquema textual general como el contenido semántico de cada bloque temático; mecanismo que potencia el proceso de escritura, dado que impulsa al desarrollo idiosincrásico de enunciados (como, dijimos, según experiencias discursivas previas de los estudiantes al mundo universitario y actuales). Asimismo, las actividades que analizamos aquí, y en relación con los estudiantes, pretenden poner en el centro de la escena la reflexión sobre la escritura como dispositivo de formación y mejora, ya que esta reflexión, que nos “permite darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones [...]”, se constituye en un puente entre la teoría y la práctica” (Sanjurjo, 2009, p. 4).



Referencias bibliográficas

- Bajtín, Mijail. ([1979] 2011). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Beaugrande, Robert de y Dressler, Wolfgang. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Benveniste, Émile. ([1974] 2011). *Problemas de lingüística general II*. Traducción de J. de Almela. Siglo XXI.
- Bombini, Gustavo. (2018). Prácticas de lectura: una perspectiva sociocultural. En *MisCELánea* (pp. 51-68). Noveduc.
- Bruzzo, María Virginia y Angelina, Alejandro. (2019). Análisis de producciones escritas de alumnos ingresantes (Humanidades – UNNE): el mantenimiento referencial. En Rivas, Lucía Inés y García, María Soledad (eds.), *Estudios del discurso: desafíos multidisciplinares y multimodales* (pp. 31-38). Universidad Nacional de La Pampa.
- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo. (2012). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Camps Mundó, Anna y Castelló Badía, Monserrat. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Canal de la Ciudad [Usuario]. (24 de mayo de 2015). “El mercado no asigna bien sus recursos”, Beatriz Sarlo en La Clase [Video]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=H3OdrBz8iPg>
- Ciapuscio, Guiomar. (2005). La noción de género en la lingüística sistémico-funcional y en la lingüística textual. *Revista Signos*, 38(57), 31-48. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000100003>
- Ciapuscio, Guiomar. (2012). La lingüística de los géneros y su relevancia para la traducción. En Shiro, Marta; Charaudeau, Patrick y Granato, Luisa (eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 87-98). Iberoamericana Vervuert.
- Desinano, Norma. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica*. Homo Sapiens.
- Dominiccini, Eduardo. (2018). La noción de significado convencional en la interfaz semántica–pragmática. *Pragmalinguística*, (26), 69-87.
- Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. (2009). *Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución* [Tesis doctoral]. Universidad del Valle.
- Echeverri Sánchez, Jesús Alberto y Zambrano Gutiérrez, Ivannsan. (2013). Un campo conceptual y narrativo de la pedagogía. *Memorias, Congreso de Investigación y Pedagogía*, (2). <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/6019>
- García Negroni, María Marta y Hall, Beatriz. (2010). Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. *Boletín de Lingüística*, 22(34), 41-69.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. (1986). *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Edicial.
- Lotman, Yuri. (1996). *La semiosfera I: semiótica de la cultura y del texto*. Frónesis.
- Martos, Eloy y Martos García, Alberto (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la Educación*, 26(1), 119-135. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>
- Montolío, Estrella y Santiago, Marisa. (2014). Objetivación e implicación. En Estrella Montolío (dir.), *Manual de escritura académica y profesional (Vol. I). Estrategias gramaticales* (pp. 443-475). Editorial Ariel.



Múgica, Nora (ed.), (2016). *En torno a las interfaces del lenguaje en la lingüística generativa*. Universidad Nacional del Sur.

Narvaja de Arnoux, Elvira. (2006). *Ánalisis del discurso: modos de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos.

Neira Martínez, Angie y Ferreira Cabrera, Anita. (2011). Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo. *Literatura y Lingüística*, (24), 143-159.

Pipkin, Mabel y Reynoso, Marcela. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Editorial Comunicarte.

Quevedo, María Inés. (2019). *La aspectualidad en una gramática de interfaz. Textos y Contextos Desde el Sur*, 4(7), 105-125.

Sanjurjo, Liliana (coord.). (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.

Sanjurjo, Liliana y Rodríguez, Xulio. (2013). *Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens.

Van Dijk, Teun. (1981). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.

Van Dijk, Teun. (1986). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Paidós.



AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/amelia/ameli/journal/785/7855484023/7855484023.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Alejandro Bautista Angelina Oliveira,

Hugo Roberto Wingeier, Aldo Fabián Lineras

**PRIMERAS FORMAS DISCURSIVAS RAZONADAS:
APORTES PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA POR
PARTE DE INGRESANTES A LA FACULTAD DE
HUMANIDADES (UNNE)**

**Early Reasoned Discursive Forms: Contributions to the Written
Production of First-year Students at the Facultad de
Humanidades (UNNE)**

Cuadernos de Literatura

núm. 28, e2813, 2025

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

revistas@unne.edu.ar

ISSN: 0326-5102

ISSN-E: 2684-0499

DOI: <https://doi.org/10.30972/clt.289024>



CC BY-NC 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0
Internacional.**