

Artículo científico

Cómo citar: Angelina, A., y Zarza, M. (2021). La entrevista como artefacto de lectoescritura: aportes para la producción escrita en la universidad. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 158-183. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.158-183>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 22 de noviembre de 2020

Aceptado: 18 de febrero de 2021

Publicado: 15 de septiembre de 2021

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

La entrevista como artefacto de lectoescritura: aportes para la producción escrita en la universidad¹

The interview as a literacy artefact: contributions to written production at university

A entrevista como artefato de alfabetização: contribuições para produção escrita na universidade

Resumen

El presente artículo de investigación se ubica en el marco de los procesos de recepción/producción textual en el contexto de la universidad pública argentina. A partir de una práctica pedagógica, desde la lingüística textual y ciertos estudios de interfaz, 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, con el fin de direccionar la producción escrita e impulsar el desarrollo idiosincrásico de enunciados. En cuanto a lo metodológico, se trabajó con los niveles descriptivos de la lingüística textual, su interfaz y la relación que se establece entre el discurso solicitado en la producción y el dispositivo puesto en acción para la misma. Como resultado, se evidencia que las preguntas que orientan la redacción son dispositivos de escritura, ya que tienen la capacidad de activar el uso de conectores, formas verbales y léxicas no presentes en la entrevista fuente. Por tanto, se pone en discusión el uso de dichas preguntas guía para abordar otros artefactos de lectura y sus implicancias en el desarrollo de la escritura académica y, en específico, la redacción de tipos textuales de mayor extensión. Así pues, se llega a la conclusión de que las producciones textuales presentan tanto

Alejandro Bautista Angelina Oliveira

Universidad Nacional del Nordeste
chuletafos@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7581-9190>
Argentina

Vanina Evelyn Zarza

Universidad Nacional del Nordeste
Uvezarza7@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5368-9839>
Argentina



.....
1 El siguiente artículo es resultado del proyecto de investigación “La adquisición del discurso académico escrito y oral en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera. Distintos aspectos de un proceso de subjetivación en estudiantes de la UNNE”, dirigido por el Dr. Hugo Wingeyer (Res. N° 454/20 CS).

secuencias enunciativas por la resonancia del texto fuente en la memoria de los estudiantes como secuencias inéditas por recursos que se activan en ellos, dadas las preguntas relacionadas con la entrevista fuente, que dinamizan el proceso de escritura.

Palabras clave: lingüística, discurso, escritura creativa, entrevista, redacción.

Abstract

This research article is conceived within the framework of the text reception/ production processes in the context of the Argentinian public university. Based on a pedagogical practice, the text linguistics and certain interface studies, it proposes approaching the production of academic texts through the use of an interview as a reading artefact so as to write argumentative texts, with the aim of guiding the writing process and promoting the idiosyncratic development of statements. In regards of the methodology, it was used the descriptive levels of text linguistics, the interface and the relationship established between the discourse requested for the production and the artefact put into action for it. As a result, it is evident that the questions that guide the writing process are writing artefacts insofar as they activate the use of linkers, verbal, and lexical forms not present in the interview. Therefore, it is discussed the use of these guiding questions to address other reading artefacts and their implications in the development of academic writing and, specifically, the writing process of more extensive text types. It is concluded that text productions present both enunciative sequences due to the resonance of the source text in the memory of the students, and innovative sequences due to resources activated in them, given the questions related to the interview, which enhance the writing process.

Keywords: linguistics, discourse, creative writing, Interview, writing

Resumo

Este artigo de pesquisa se insere no marco dos processos de recepção / produção textual no contexto da universidade pública argentina. A partir de uma prática pedagógica, a partir da lingüística textual e de alguns estudos de interface, propõe-se abordar a produção de textos acadêmicos utilizando a entrevista como artefato de leitura para a redação de textos argumentativos, a fim de direcionar a produção escrita e promover o desenvolvimento idiosincrático de frases. No que se refere ao metodológico, trabalhamos com os níveis descritivos da lingüística textual, sua interface e a relação que se estabelece entre o discurso solicitado na produção com o dispositivo acionado para ele. Como resultado, fica evidente que as questões que norteiam a escrita são dispositivos de escrita na medida em que ativam o uso de conectores, formas verbais e lexicais não presentes na entrevista fonte, motivo pelo qual se discute o uso dessas questões norteadoras para tratar de outras questões artefatos de leitura e suas implicações no desenvolvimento da escrita acadêmica e, especificamente, a escrita de tipos de texto mais extensos. Conclui-se que as produções textuais apresentam tanto sequências enunciativas devido à ressonância do texto fonte na memória dos alunos, quanto sequências inéditas devido aos recursos que nelas são ativados, dadas as questões relacionadas à entrevista fonte, que dinamizam o processo da escrita.

Palavras-chave: lingüística, fala, escrita criativa, entrevista, escrita.

A lo largo del tiempo, las sociedades han desarrollado una amplia gama de formas discursivas (orales primero y escritas después) definidas por distintos fines, necesidades, participantes, eventos sociales, etc. Estos tipos de discursos son variados, heterogéneos, tal como las esferas de la vida humana, y se definen no solo por su contenido, sino también por su composición o estructuración, y su función social (Bajtín, 1979/2011).

Estas formas —narración, descripción, explicación, argumentación, conversación²— que en nuestra tarea docente universitaria definimos como *géneros*, implican tipos de textos que forman parte de nuestro reservorio comunicativo, los cuales “se diferencian y crecen a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma” (Bajtín, 1979/2011, p. 245). Así, en este juego de fuerzas lingüísticas y sociales, elegimos formas textuales relativamente estables en su configuración general, al mismo tiempo que cada sujeto brinda su impronta idiosincrásica al momento de la producción discursiva, en cuanto sujeto social hablante: estudiantes, en nuestra tarea en las aulas.

Tal heterogeneidad se cristaliza dentro del *discurso académico* y sus reglas, entendido este 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). 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 apearse a estas características y, en especial, a los formatos requeridos

.....
2 Esta clasificación clásica dentro de la lingüística textual no descarta, claro, otras posibles. Como sabemos, en el ámbito académico las mismas se entrecruzan entre sí, establecen relación con las formas de progresión temática, con lo que es inherente a los textos la mixtura de tramas.

por las tipologías textuales, es decir, a la superestructura (Van Dijk, 1986) de los discursos académicos utilizados en nuestro contexto.

La Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) 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 capitales de ciudades limítrofes³, el flujo interprovincial de estudiantes es constitutivo de nuestro contexto. Esto facilita que la Facultad de Humanidades — Resistencia— esté poblada por estudiantes de las provincias mencionadas, junto con los de Formosa (que limita con Chaco, al norte).

De acuerdo con estas tres procedencias y para completar el perfil de los estudiantes del Taller de Comprensión y Producción de Textos (en adelante, Taller) y 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

.....
3 Resistencia y Corrientes están a no más de 30 minutos de distancia en colectivo interurbano, y poco menos en auto particular. La cercanía no se traduce solo en términos de distancia, sino también culturales y afectivos (nota por destacar, aunque exceda el tema de este artículo).

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 problemáticas.

La que constituye el centro de este trabajo intenta abordar la producción de textos académicos de redacción semiguada 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 (Van Dijk, 1986 general (superestructura) como el contenido semántico de cada bloque temático (macroestructura). Este procedimiento, antes que limitar la redacción, la potencia, dado que impulsa al desarrollo idiosincrásico de enunciados (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 —como dijimos— a la carrera de Ciencias de la Educación, durante el año 2018.

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 (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, lo compartimos en una clase a modo de texto fuente para la producción discursiva académica.

El resultado de las actividades de escritura dadas a los estudiantes es 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, Letras, 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.

Antecedentes

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*⁴, 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 a 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).

Desde el campo de las alfabetizaciones múltiples (las que incluyen diferentes formatos textuales e hipertextuales) destacamos los aportes de Galvis Panqueva y Pedraza

.....
4 Para una indagación desde la filosofía de la técnica sobre los conceptos *objeto, cosa, artefacto*, hemos podido acceder a *La vida de las cosas* (Bodei, 2009). Si bien la obra no forma parte de esta propuesta, reconocemos la influencia que nos ha dejado su lectura en lo relativo a demarcaciones conceptuales.

Vega (2013), que se enfocan en la producción de los estudiantes luego de realizar búsquedas de diversas fuentes de información, así como en la evaluación de estas. El procedimiento incluye tanto textualidades clásicas como aquellas más actuales, en las que se entrelazan —de manera simultánea— la oralidad, la escritura y la lectura de diversos sistemas sígnicos. A ello se añaden, según estos autores, algunas variables críticas que debemos tener en cuenta para nuestros diseños pedagógicos: los tipos de actividades, el papel de los estudiantes, los contenidos, las estrategias didácticas y sus posibles resultados.

Para finalizar, en nuestra comunidad de habla encontramos el estudio de Bruzzo y Angelina (2019) sobre producciones escritas de alumnos universitarios de la UNNE, que investiga prácticas letradas académicas de alumnos 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 frag-mentariedad 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.

Desarrollo de la propuesta pedagógica

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 el 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 práctico⁵, 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 130 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

.....

5 Si bien la tensión teoría-práctica es inherente a nuestra tarea, nos hace reflexionar la conclusión de Vega Román (2018), para quien “es necesario romper con los dos mundos que se han creado en el campo educativo. Es decir, los teóricos y los prácticos, en donde los primeros pertenecen al nivel de los que piensan [...] y los segundos al nivel de los operarios” (p. 61). Es importante considerar también que la teoría convive en nuestras prácticas y propuestas pedagógicas, independientemente de si se hace manifiesta o no delante de nuestros estudiantes. En última instancia, acaso son los objetivos de la clase los que tienen la última palabra.

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 considerada 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) de producir sistemas de signos plegados —que hacen funcionar— a otros sistemas de signos. En nuestro 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.

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. 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.

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; nuestra escritura académica (aspectos formales, semánticos y pragmáticos).

Objetivo: #redacción de un breve texto expositivo, siguiendo cuatro preguntas guía; #traspaso de la oralidad a la escritura.

Problemática: #qué es un “intelectual” para Beatriz Sarlo hoy día, 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 Falaloro?
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”?

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 extenso.

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, ambos puntos 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 punto 5, en cambio, implica 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 nuestros 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 desarme de la nominalización, entre otras operaciones.

Secuencia textual explicativa

A. Rasgos que hacen que alguien sea considerado un intelectual.

B-1. Preminencia —aunque no exclusividad— de las ciencias sociales como “productoras” de intelectuales.

B-2. Por qué la utilización de René Favaloro como ejemplo.

C. Pedido de la sociedad a los intelectuales según Sarlo; por qué esto sería una “fantasía”.

Secuencia textual argumentativa

D. Impacto o no de la tarea de los intelectuales en la sociedad, según Sarlo.

E. Acuerdo o desacuerdo con esta idea; 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 enunciativas⁶ correspondientes a las preguntas guía 1 (prototípica de una secuencia explicativa), 4 y 5 (prototípicas de un cierre argumentativo).

.....
6 Este término es un aporte metodológico de la lingüística aplicada, puntualmente de trabajos provenientes de la enseñanza de lenguas extranjeras: Fogliani (2016), Serrano Alonso (2016), Andreou y López-García (2016). Refiere a combinatorias o fragmentos sintácticos recortados y seleccionados por el investigador, en los que se identifican su sentido global y nuestra unidad de análisis.

Primero exponemos las ideas centrales de la profesora 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 intelectual.
- 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 sea 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) *Para la ensayista Beatriz Sarlo un intelectual hoy en día en nuestro país es alguien que es reconocido socialmente como tal, es decir, que posee un grado de repercusión social. Asimismo, existen tres rasgos que hacen que una persona sea considerada como un intelectual. El primero es que no es algo que te puedan dar después de haber hecho una carrera. El segundo rasgo, que tiene relación con el reconocimiento social, es una forma de hablar de lo público (ya sea en lo político, los derechos, la cultura, entre otros) que interese a un rango mayor que al que aquel que está naturalmente por su profesión inclinados a leer. Y por último, el tercer rasgo implica que no se puede ser un intelectual si no se tiene una formación de origen fuerte (académica, filosófica, artística), en efecto, primero se es otra cosa y ampliando los límites de esta se llega a ser intelectual.*

- (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) *Para la ensayista Beatriz Sarlo un intelectual hoy en día en nuestro país debe cumplir con varias características, de las cuales tres son las más importantes. Primero, imprescindible, debe ser socialmente reconocido como tal. Su profesión puede ser cualquiera de los que haya optado, sin embargo, si socialmente es nombrado, se le aludirá siempre con el adjetivo de "intelectual". Por segunda característica, debe tener la capacidad para "saber hablar" sobre determinado tema que le interese a la opinión pública. Esta forma de expresarse sobre dicha situación es lo que le llevará a adquirir un mayor reconocimiento. Finalmente, la tercera característica fundamental expresada por la analista, es el tener adquirido previamente una formación previa.*

Como podemos observar, en las tres producciones está tematizado el marco de la producción discursiva: quién habla, de qué tema, qué rasgos presentan. En el caso de (2) es interesante observar la extensión en la caracterización de Beatriz Sarlo y del 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. 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 usos (en otras unidades textuales, en otras operaciones de redacción).

Destacamos 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, p. 242): 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: *la primera; el segundo rasgo; por segunda característica; finalmente, la tercera característica.*

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) *Según Sarlo, la sociedad le pide a los intelectuales que le den un sentido a la configuración de los acontecimientos. Aunque esta respuesta es una fantasía porque muchas veces no se sabe muy bien lo que la sociedad necesita o el tipo de sentido que quieren encontrar en la respuesta del intelectual.*

Para finalizar, creo que a los intelectuales no siempre les sale su tarea debido a que algunos sectores sociales que tienen poder no están de acuerdo con la opinión de los intelectuales por lo que tratan de impedir que esta sea aceptada socialmente alterándola o evitando su difusión.

(2) *Beatriz también habla de las exigencias de ser un intelectual y que se espera de ellos que es una fantasía pensar que ellos tienen la respuesta a todo, por otro lado, ella sí tiene una fantasía personal, pensar que ellos los intelectuales otorgan sentido a la realidad en términos antropológicos, científicos y filosóficos.*

A modo de opinión personal, me permito agregar que los intelectuales deben poseer mucho sentido de la responsabilidad al discernir algún tema y emitir juicio sobre él, como por ejemplo en política, deben objetivar, desinfectar su discurso de subjetividades, no olvidar que son referentes de la cultura, responsables de incidir en la opinión pública.

(3) Son intelectuales quienes saben brindar sentido a los acontecimientos que suceden dando respuestas a las demandas sociales. Aunque, para dicha analista esto es una fantasía porque, para ser sinceros, no se sabe exactamente qué es lo que quiere la sociedad. Sarlo expresa que un intelectual es un “iluminado” persona capacitada y dotada. No obstante, manifiesta que “no siempre les sale” su tarea, ya que no le basta esta capacidad para llegar a las demandas existentes.

Por el contrario, tomando el atrevimiento de mi opinión, un intelectual alcanza su tarea al expresar su análisis sobre cierto tema de manera formal, con vocabulario acorde y un conocimiento previo sobre lo trabajado.

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, 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 (el desarrollo de la discursividad, en nuestro caso).

En nuestro corpus, entonces, identificamos las expresiones que introducen el pensamiento de otro, fuente del conocimiento que se presenta en los escritos. Así, tenemos tres giros iniciales en las tres producciones: *Según Sarlo, la sociedad pide a los intelectuales [...]; Beatriz también habla de las exigencias de ser un intelectual [...]; Son intelectuales quienes saben brindar sentido [...]. Sarlo expresa que un intelectual es un “iluminado” [...].*

El segundo grupo de expresiones son las que introducen el pensamiento de los enunciadores —los estudiantes, en este caso—. 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: *Para finalizar, creo que [...]; A modo de opinión personal, me permito agregar que [...]; Por el contrario, tomando el atrevimiento de mi opinión [...].*

Resultados

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 [...] evitando su difusión; 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 nuestros escritos académicos 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.

Discusión

Nuestro diseño pedagógico pretende proporcionar un trabajo introductorio hacia la redacción de tipos textuales más extensos por parte de nuestros alumnos en el Taller. No obstante, nos hacemos cuatro planteamientos respecto de esta experiencia.

En primer lugar, 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.

En segundo lugar, 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.

En tercer lugar, 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

Este trabajo es el resultado de una experiencia de clase, en el que incluimos el análisis de algunas producciones en el aula. Como ya lo explicamos, esa clase fue diseñada a partir de una pregunta que nuestros estudiantes nos plantearon frente al pizarrón.

Esa experiencia, como se cristaliza al inicio de nuestro escrito, 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 de los estudiantes previas 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 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).

Tal como lo exponen Martos y Martos García (2014), “el mundo de la comunicación verbal se compone de ‘flujos textuales’ que crean una dinámica desde la producción a la recepción de los textos” (p. 128). Haciéndonos eco de esta reflexión, nos proponemos, para futuras líneas de trabajo, la ampliación de nuestra perspectiva en lo relativo a la interfaz sintaxis/semántica/pragmática, así como el diseño de nuevos artefactos de lectoescritura que atiendan siempre a lo que se genera en nuestro *campo*, vale decir, nuestras clases.

Referencias

- Andreou, E., y López-García, M. P. (2016). Análisis de errores morfosintácticos en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera (ELE): niveles A1-B1.1. *Revista Fuentes*, 18(2), 135-51. <http://dx.doi.org/10.12795/revistavuentes.2016.18.2.02>
- Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso: modos de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos.
- Bajtín, M. (2011). *Estética de la creación verbal* (2.ª ed.; S. G. Bocharov, comp.; T. Bubnova, trad.). Siglo XXI. (Original publicado en 1979)
- Beaugrande, R., y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Benveniste, É. (2011). *Problemas de lingüística general II* (J. de Almela, trad.). Siglo XXI. (Original publicado en 1974)
- Bombini, G. (2018). Prácticas de lectura: una perspectiva sociocultural. En G. Bombini, *Miscelánea* (Cap. 7). Noveduc.
- Bruzzo, M., y Angelina, A. (2019). Análisis de producciones escritas de alumnos ingresantes (Humanidades – UNNE): el mantenimiento referencial. En L. I. Rivas y M. S. García (Eds.), *Estudios del discurso: desafíos multidisciplinares y multimodales* (pp. 31-8). Universidad Nacional de La Pampa.
- Bodei, R. (2009). *La vida de las cosas*. Amorrortu.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso* (3.a ed.). Ariel.
- Canal de la Ciudad (2015, 24 de mayo). "El mercado no asigna bien sus recursos", Beatriz Sarlo en *La Clase* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=H3OdrBz8iPg>
- Ciapuscio, G. (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/10.4067/50718-09342005000100003>

- Desinano, (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica*. Homo Sapiens.
- Dominicini, L. (2018). La noción de significado convencional en la interfaz semántica–pragmática. *Pragmalingüística*, (26), 69-87.
- Echeverri, J. A. (2009). *Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución* [Tesis doctoral]. Universidad del Valle.
- Echeverri, J. A., y Zambrano Gutiérrez, I. (2013, octubre). Un campo conceptual y narrativo de la pedagogía. *Memorias, Congreso Investigación y Pedagogía* (N.o 2). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. http://rdigitales.uptc.edu.co/memorias/index.php/cong_inv_pedagogia/con_inv_pedag/paper/viewFile/21/21
- Fogliani, F. (2016). La combinatoria <verbo + preposición>: análisis de errores en la expresión escrita de aprendientes italófonos de ELE y presentación de tareas interactivas. *Tonos Digital*, (31).
- Galvis, A. H., y Pedraza, L. del C. (2013). *Desafíos del e learning y del b learning en educación superior: análisis de buenas prácticas en instituciones líderes*. Centro de Innovación en Tecnología y Educación.
- García, M. M., y Hall, B. (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, C. (1986). *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Edicial.
- Lotman, Y. (1996). *La semiosfera I: semiótica de la cultura y del texto*. Frónesis.
- Martos, E., y Martos, A. E. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la Educación*, 26(1), 119-135. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>
- Música, N. (Ed.). (2016). *En torno a las interfaces del lenguaje en la lingüística generativa*. Universidad Nacional del Sur.

- Quevedo, M. (2019). La aspectualidad en una gramática de interfaz. *Textos y Contextos Desde el Sur*, 4(7), 105-125.
- Sanjurjo, L. (2009), (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L., y Rodríguez, X. (2013). *Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens.
- Serrano, A. (2016). *Las preposiciones en español: problemas en estudiantes de L2/LE, con especial atención a por y para* [Trabajo de grado, Universidad de La Rioja]. <https://investigacion.unirioja.es/documentos/5e4a8526299952031e84348a>
- Van Dijk, T. (1981). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (1986). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- Vega, E. A. (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la educación? Una lucha epistemológica. *Revista Boletín REDIPE*, 7(9), 56-62.