

**ESCRITURA UNIVERSITARIA, FRAGMENTARIEDAD Y  
DISTORSIONES ENUNCIATIVAS PROPUESTAS DE PRÁCTICAS DE  
LECTURA Y ESCRITURA FOCALIZADAS EN LA MATERIALIDAD  
LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA**

María Marta García Negroni  
Universidad de Buenos Aires  
mmgn@fibertel.com.ar

Beatriz Hall  
Universidad de Buenos Aires  
hallbeatriz@gmail.com

RESUMEN

A la luz de los presupuestos teórico-metodológicos de la polifonía argumentativa y de los estudios discursivos, analizamos cualitativamente un corpus de textos escritos por estudiantes universitarios. El objetivo no es señalar “errores”, sino mostrar las relaciones que el sujeto establece con el discurso académico. Se examinan así ciertos procedimientos recurrentes (fragmentariedad y distorsiones enunciativas); se focaliza luego en el análisis de algunas de sus causas y, finalmente, se proponen prácticas pedagógicas basadas en los procesos y no en el contenido y que tienden a favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los contextos académicos.

PALABRAS CLAVE: académica, fragmentariedad, distorsiones enunciativas

ABSTRACT

Within the framework of argumentative polyphony and discourse studies, in this paper we analyze qualitatively a corpus of texts written by university students. Our goal is not to point out “mistakes”, but rather to bring to light how the subject relates him/herself to academic discourse. Several recurring procedures are examined (fragmentary tendencies and enunciative distortions); some causes for these phenomena are analyzed and finally pedagogical practices, based on process rather than content, are proposed in order to facilitate the development of reading and writing in academic contexts.

KEY WORDS: academic literacy, fragmentary tendencies, enunciative distortions

## INTRODUCCIÓN

Existe consenso con respecto a que el discurso académico permite la comunicación de contenidos disciplinares (Cubo de Severino 2005, Parodi 2007). Se suele afirmar así que el fin primordial de estos textos es informar o transmitir saberes de manera clara, objetiva y precisa (Montolío 2000). Por nuestra parte, consideramos que esta concepción se apoya, por un lado, en una perspectiva puramente comunicacional del lenguaje y, por el otro, en la creencia de que la voz de la “ciencia”, cuya tarea sería registrar hechos científicos, podría ser neutral y objetiva.<sup>1</sup>

Esa supuesta objetividad presupone otro postulado tradicional que subyace a varias investigaciones desarrolladas sobre el lenguaje: la unicidad del sujeto hablante. En oposición a esta visión, Ducrot (1984) sostiene que el autor de un enunciado no se expresa nunca directamente en él, sino que pone en escena distintas voces o puntos de vista discursivos respecto de los cuales señala su posicionamiento. Es decir que cuando un sujeto habla o escribe exhibe, en su enunciado, inevitablemente, uno o más puntos de vista y, al mismo tiempo, marca su actitud –de identificación, rechazo, aceptación, etc.– frente a ellos. Desde esta perspectiva, se considera asimismo que el lenguaje es también básicamente argumentativo y ello en la medida en que los puntos de vista vehiculizados en el enunciado orientan hacia ciertos discursos, alejándolo de otros. En este sentido, afirmamos que polifonía y argumentación son dos dimensiones constitutivas e indisociables del uso mismo del lenguaje (García Negroni y Tordesillas 2001).

Por su parte, desde el Análisis del Discurso y a la luz de los trabajos fundacionales de Bajtín (1979, 1993), se considera que la presencia del otro es constitutiva de todo discurso y que todo enunciado se realiza en una situación definida por coordenadas espacio-temporales (Pêcheux y Fuchs 1975), por lo que se propone analizar los textos a partir de sus condiciones de producción específicas y las relaciones de lo no dicho con lo dicho en otros discursos, o con lo que ha sido dicho de otro modo. Diferentes voces

---

6. Este trabajo forma parte de la investigación desarrollada en el CONICET por M.M. García Negroni y de los proyectos PICT 32995 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (Programación Científica 2007-2010) y UBACyT F 020 de la Universidad de Buenos Aires (Programación Científica 2008-2010) dirigidos por la misma investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y del proyecto 13/B 132 (Programación Científica 2008-2009) de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora dirigido por Beatriz Hall. Las autoras agradecemos los comentarios y observaciones de los árbitros anónimos, que sin duda contribuyeron para mejorar el presente artículo. Las falencias que subsistan todavía son, por supuesto, de nuestra entera responsabilidad.

se cruzan así en un discurso y son traídas al presente por la memoria discursiva. Desde estas perspectivas, consideramos entonces que no hay discurso neutro ni transparente. Entre las palabras y las cosas siempre hay un sujeto y una interpretación posible (Hall 2008): los sentidos se producen en relación con las posiciones sociales, culturales e ideológicas de los sujetos.

En esta línea y en relación con los textos producidos por estudiantes universitarios, Desinano (2008a:1) observa que una de las características recurrentes de estas producciones es la FRAGMENTARIEDAD, entendida ésta como un conjunto de rasgos que alejan al texto del *continuum* normal de textualización y que hacen “prácticamente imposible leer/interpretar los trabajos a menos que el lector-profesor conozca el tema para reponer/reformular lo escrito”. De acuerdo con la autora, dicha fragmentariedad se manifiesta, por ejemplo, en los casos en que se percibe una “recuperación directa de pasajes de textos de otros (profesor/bibliografía) que se yuxtaponen con mayor o menor éxito, pero en los que el sujeto que escribe es el gran ausente” (Desinano 2008a:3).

En suma, para los enfoques que sucintamente acabamos de exponer y que constituyen el marco teórico general de este trabajo, la lengua no es concebida como un medio de comunicación que transmitiría sin más un contenido preexistente, ni los sujetos son considerados omnipotentes para realizar esa supuesta comunicación. Por el contrario, consideramos que, como afirma Desinano (2008b: 35):

los sujetos no dominamos el lenguaje sino que funcionamos en él; que es el lenguaje el que ha permitido que nos constituyamos en sujetos y que las marcas que deja en ese proceso de constitución [...], no solamente nos identifican sino que ponen límites a nuestro control sobre lo que decimos y sobre lo que entendemos acerca de lo que dicen los demás.

Estas concepciones de lengua –polifónica, dialógica y no referencialista– y de sujeto –constituido en el lenguaje– son, en nuestra opinión, definitivas tanto para el estudio de los discursos como para el desarrollo de las prácticas pedagógicas a las que haremos referencia más adelante.

A la luz de estos presupuestos teórico-metodológicos, y en relación con las dificultades –por todos conocidas– que presentan los estudiantes a la hora de interpretar y producir textos académicos, en este artículo, nos proponemos describir y analizar un corpus de textos escritos por estudiantes universitarios. Nuestro objetivo no es señalar un cúmulo de errores o

construir un repertorio clasificatorio de aberraciones relacionadas con un supuesto desconocimiento de la gramática o de las configuraciones textuales básicas, sino más bien mostrar las relaciones que el sujeto establece con su lengua y, en particular, con el discurso académico, que en esta instancia universitaria todavía le es ajeno. En primer lugar, entonces, examinaremos ciertos procedimientos recurrentes que manifiestan dificultades de escritura. Luego, focalizaremos nuestro trabajo en el análisis de algunas de sus causas y, finalmente, propondremos prácticas pedagógicas destinadas a disminuir esas dificultades.

## 2. METODOLOGÍA O OBJETIVOS

Como queda dicho, el propósito de este trabajo es mostrar las relaciones que los estudiantes universitarios establecen con la lengua y, en particular, con el discurso académico. En este sentido, un primer objetivo particular de nuestra investigación ha sido indagar acerca de las características lingüístico-discursivas que presenta la escritura producida por estudiantes universitarios. Nos interesaba, especialmente, estudiar los aspectos que se relacionan con la denominada fragmentariedad pero, también, dar cuenta de otros aspectos enunciativos que resultaban recurrentes en esos textos. Con este objetivo, conformamos y analizamos un corpus compuesto por 48 textos escritos por estudiantes que cursan la materia *Teoría y Crítica Literaria I* de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, una universidad pública del Gran Buenos Aires (Provincia de Buenos Aires, Argentina).

A partir de dicho análisis, nuestra hipótesis fue que una de las posibles causas de las particularidades de la escritura estudiantil se relaciona con las características de los textos que forman parte de la bibliografía que los estudiantes leen en esa instancia universitaria. De modo que nos propusimos examinar el grado de similitud y/o diferencia existente entre las formulaciones que aparecen en las producciones de nuestro corpus y en los dos textos –*La otra crítica y ¿Qué es la crítica?* de Roland Barthes (2003)– que los estudiantes habían leído previamente para escribir los mencionados trabajos prácticos. En esta segunda etapa, entonces, analizamos algunas características, relevantes para estos fines, de los dos textos del crítico francés.

Finalmente, un último objetivo que guió este trabajo fue el de elaborar propuestas de prácticas pedagógicas tendientes a superar el

llamado ANALFABETISMO ACADÉMICO.<sup>2</sup> En este sentido, nos hemos propuesto hacer ostensibles aspectos lingüístico-discursivos, tanto de los textos que leen como de los que escriben los estudiantes, con el objetivo de elaborar una suerte de repertorio (seguramente incompleto) de dichos aspectos, para que sea tenido en cuenta por los docentes de todas las áreas. Se trata de PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA FOCALIZADAS EN LA MATERIALIDAD LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA destinadas a motivar reflexiones metalingüísticas<sup>3</sup> que les sirvan a los estudiantes para leer y producir textos académicos.

De este modo, entonces, y dado los objetivos de este trabajo, no realizamos mediciones en muestras representativas. Nuestra investigación es de carácter exploratorio y sus componentes conceptuales fueron establecidos mediante técnicas cualitativas. Sin embargo, no se descarta que este trabajo posibilite operaciones estadísticas de tipo probabilísticas. En lo que respecta al abordaje lingüístico de los fenómenos, se recurrió a los aportes metodológicos específicos del análisis del discurso y, en particular, de las teorías de la enunciación y de la argumentación. Se utilizaron también contribuciones conceptuales provenientes de la teoría interaccionista de la adquisición (De Lemos 1995 y 2000), en especial, las propuestas por Desinano (2008a y b) dentro de esa línea teórica.

### 3. CORPUS: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

El corpus está compuesto por 48 textos escritos por estudiantes que cursan la carrera de Letras de una universidad pública de la Argentina. Estos

---

2. La palabra "alfabetización" es la traducción directa de "literacy", que también puede entenderse como "cultura escrita". Conviene tener presente que el vocablo inglés hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que las que denota el correspondiente español "alfabetización". Por literacy se entiende la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras" (Carlino 2005:13). La denominación "alfabetización académica", entonces, remite a prácticas discursivas relacionadas con los estudios superiores. En este sentido, cuando se habla de *analfabetismo académico* se refiere a las dificultades que presentan los estudiantes universitarios para interpretar y producir textos académicos (cf. entre otros, Creme y Lea 2000, Arnoux *et al.* 2002, Carlino 2005, García Negroni *et al.* 2005, Cassany 2006a y b, Dubois 2006, Marín 2006, Rinaudo 2006 Marín y Hall 2007).

3. Entendemos estas reflexiones en sentido amplio. Ellas incluyen, por lo tanto, lo que a veces se identifica como conceptualizaciones metacognitivas. En este sentido, coincidimos con Milián y Camps (2000: 223) quienes afirman: "Desde nuestro punto de vista la capacidad de conceptualización general permite, como en cualquier otro ámbito del conocimiento humano, considerar que hay saberes "sobre la lengua y el lenguaje" que pueden ser de diferente tipo: permanecer en el nivel del saber inconscientes y no verbalizables, o bien constituir saberes conscientes y verbalizables. Desde nuestra perspectiva, convendría investigar sobre estos diferentes niveles de conocimiento metalingüístico y conocer de qué forma y sobre qué aspectos de la lengua de los procesos de producción actúan".

estudiantes tienen un promedio de 15 materias aprobadas, lo que implica ya una cierta frecuentación de textos académicos de su parte y la aprobación de un número considerable de trabajos escritos. Los 48 textos que hemos tomado en consideración constituyen, por otra parte, la totalidad de las producciones escritas que los estudiantes debieron presentar como uno de los requisitos obligatorios para la aprobación de la materia *Teoría y Crítica Literaria I*. Se trata de un trabajo práctico domiciliario (de aquí en más, TPD) en el que se solicitaba responder a la siguiente consigna:

Defina y caracterice qué es la literatura y la crítica literaria según R. Barthes en “Las dos críticas” y en “¿Qué es la crítica?”.

Cabe destacar que el hecho de tratarse de un trabajo domiciliario permite descartar que las dificultades de escritura que estos textos presentan deban ser atribuidas a una situación particular de examen. Por otra parte, deseamos señalar que el tema de la consigna había sido objeto de tratamiento y discusión en una clase práctica previa en la que el docente a cargo había llamado la atención sobre los conceptos centrales de los textos de Barthes y había advertido acerca de la presencia de ciertas formulaciones complejas que esos textos presentan. De este modo, se pretendió allanar algunas de las dificultades que pudieran provenir de interpretaciones inadecuadas y que interfirieran luego negativamente en la elaboración del TPD.

En relación con las características generales de estas producciones, podemos afirmar que la llamada fragmentariedad es también, tal como señala Desinano, uno de sus rasgos constitutivos. Recordemos aquí que, según Desinano (2008a), la fragmentariedad, que altera el *continuum* normal de la textualización, es un efecto que surge como resultante de ciertas características lingüísticas recurrentes. Entre otras marcas que conducen a esa fragmentariedad y que, por lo tanto, producen extrañeza y suspenden la lectura, Desinano (2008a y 2009) propone las puntuaciones arbitrarias, las mayúsculas inesperadas, las abreviaturas personales, los blancos en el texto, los nexos que llevan a la ambigüedad o que resultan improcedentes, la ocurrencia de ítems léxicos en lugar de otros por similitud fonética, la presencia de cadenas latentes (i.e. enunciados faltantes en el texto del estudiante y que el lector debe recuperar en el interdiscurso para construir sentido), relaciones anafóricas imprecisas, etc.

---

4. Todas las citas que aparecen en el presente trabajo al libro de Roland Barthes (2003) “Ensayos críticos”.

Además de la fragmentariedad, nuestro corpus presenta otros rasgos recurrentes. En lo que sigue, analizaremos entonces, en primer lugar, algunos de los procedimientos que manifiestan la fragmentariedad y, luego, intentaremos dar cuenta de otras dificultades relacionadas con el nivel enunciativo y que hemos caracterizado como distorsiones polifónicas, deícticas y argumentativas.

### 3.1. *Procedimientos de fragmentariedad*

Respecto de estos procedimientos, cabe señalar que, como los textos de nuestro corpus no son manuscritos sino trabajos escritos en computadora y luego impresos para su entrega al profesor, no presentan algunas de las características señaladas por Desinano. Tal es el caso de las abreviaturas personales o de los blancos en el texto. En cambio, sí hemos detectado casos de mayúsculas inesperadas y de puntuación arbitraria. Asimismo, hemos observado ejemplos de relaciones anafóricas imprecisas y de cadenas latentes que el lector/profesor debe reponer para construir sentido. Deseamos señalar, no obstante, que en muchos casos estos errores, que aparecen en una parte del texto, son sorteados, en la mayoría de los casos, en otra parte del mismo texto. Esto confirmaría la hipótesis de Desinano (2008a) acerca de que los supuestos errores obedecen, no a un desconocimiento del uso de la lengua por parte del estudiante, sino a las dificultades que se le presentan para convertirse en sujeto de discurso.

En lo que sigue, presentamos y analizamos algunos de estos rasgos de fragmentariedad.

#### 3.1.1. *Mayúsculas inesperadas*

En relación con el uso inesperado de mayúsculas, en nuestro corpus hemos relevado diez casos, que presentamos a continuación. En los dos primeros, las mayúsculas parecen estar relacionadas con las que se usan, por ejemplo, en los mensajes de correo electrónico o en el chat para marcar énfasis:

(1) Veamos primeramente todo lo que la crítica NO es: [...] A todo esto el autor opone lo que la crítica SÍ es para él:... (TPD 6)

(2) Se considera válido a un lenguaje cuando conforma un SISTEMA coherente de signos (TPD11).<sup>5</sup>

---

5. En todos los casos, las transcripciones respetan la forma original (acentuación, ortografía, redacción, puntuación, espacios, mayúsculas, minúsculas, etc.) de los TPD.

En los siguientes, la mayúscula parece cumplir una función diacrítica o diferenciadora, función que, como es sabido, permite distinguir entre acepciones distintas de una misma palabra. Así, y aunque por cierto de modo no normativo, en (3) y (4), la mayúscula distinguiría el empleo teórico de un cierto término de su empleo como simple sustantivo común. En los ejemplos (5) y (6), la mayúscula indicaría que se trata del título del artículo citado:

(3) Para él, el objeto de la Crítica es muy distinto; no es “el mundo”, es un discurso, el discurso de otro. La crítica, dice el autor, es discurso... (TPD 32).

(4) Roland Barthes define a la Crítica Literaria como una actividad... (TPD 42).

(5) El autor mencionado en su artículo “¿QUÉ ES LA CRÍTICA?”, sostiene que... (TPD 30).

(6) Roland Barthes en su artículo “QUÉ ES LA CRÍTICA” define... (TPD 45).

Finalmente, en los últimos cuatro casos, el empleo de la mayúscula resulta totalmente inesperado.

(7) Considera al acto crítico como un acto de plena escritura destinado a buscar las relaciones de la obra con el lenguaje (TPD 7).

(8) En cambio el objeto de la crítica es muy distinto; No es el mundo, es un discurso (TPD 16).

(9) El objeto de la crítica es el discurso, el discurso del otro: La crítica es discurso sobre un discurso (TPD 18).

(10) Los métodos no solo son útiles, sino que también son literatura (según Derrida), Mas en la elaboración de determinadas reglas a cumplir desde lo metodológico, se debe desmontar el método del lenguaje, ya que se puede empezar por una nota al pie (TPD 15).

Es probable que estas ocurrencias aleatorias obedezcan a la falta de relectura de sus textos por parte de los estudiantes. Esta misma falta explicaría también la reiteración de términos (TPD 2) o la sucesión incoherente de palabras (TPD2, 17):

(11) Las reglas que condicionan **el lenguaje el lenguaje** literario no afectan... (TPD 2).

(12) Entonces la literatura **queda define** a la obra literaria como... (TPD 2).

(13) La obra literaria entonces nos es más que un sistema donde las figuras... (TPD 17).

### 3.1.2. *Puntuación arbitraria*

En cuanto a la puntuación, es posible afirmar que la totalidad de los TPD de nuestro corpus registra, en grado diverso, algún tipo de anomalía. Cabe señalar, no obstante, que estas anomalías se producen en fragmentos de trabajos que muchas veces presentan, en forma simultánea, otros fragmentos en los cuales sí se advierte un uso correcto de la normativa.

A modo de ilustración de la puntuación arbitraria, proponemos los siguientes casos:

#### a) Uso indebido de la coma

- entre sujeto y predicado (cf. TPD 12, 21)

(14) El ser de la literatura, no está en su mensaje sino en su sistema (TPD 12).

(15) Y es en esa tarea puramente formal que la crítica, encuentra las aproximaciones posibles... (TPD 21).

- entre verbo y predicativo subjetivo (TPD 1)

(16) Para Barthes, esta crítica es determinista y resulta, insuficiente y caduca (TPD1).

- entre los dos miembros del término de una preposición (TPD 21).

(17)...encuentra las aproximaciones posibles entre el lenguaje que le es coetáneo, y el lenguaje elaborado por el autor según su propia época (TPD 21).

- entre oraciones (TPD 18).

(18) La frotación de estos lenguajes es lo que define la crítica, Barthes dice que la crítica no debe buscar... (TPD 18).

## b) Uso indebido de punto y coma

- en lugar de coma, pues no separa oraciones sintácticamente independientes con estrecha relación semántica, ni precede a una conjunción o locución que encabece una proposición en la que se indiquen aspectos diferentes de una misma idea (TPD 31).

(19) Los principios de dicha crítica son los del rigor y de la objetividad en el establecimiento de los hechos; en contraposición de las críticas ideológicas, es decir las críticas de interpretación (TPD 31).

- en lugar de coma, ante una subordinada relativa explicativa (TPD 9) o ante una aposición (TPD 11).

(20) Es el crítico quien elegirá el lenguaje en función a la organización existencial; que ayudará a dialogar a la historia del crítico y del autor, finalmente aceptando que la crítica, es el resultado de ello; siendo una construcción de lo inteligible de nuestro tiempo (TPD 9).

(21) Se podrá definir a la crítica, cuyo objeto no es “el mundo”, como un discurso sobre otro discurso; un lenguaje segundo o metalenguaje (TPD 11).<sup>6</sup>

## c) Uso indebido de dos puntos

- antes de paréntesis que, de por sí, podrían resultar suficientes para la introducción de la aclaración (TPD 16).

(22) En sí un lenguaje no es verdadero o falso, es válido o no lo es: (válido en el sentido de que constituye un sistema coherente de signos) (TPD 16).

- ante un término de modo totalmente inesperado (TPD 35).<sup>7</sup>

(23)...Barthes dice que la crítica no debe buscar verdades sino valideces, ya que el lenguaje no ha de ser verdadero o falso, es válido o no lo es: válido (TPD 35).

---

6. Subrayamos aquí que este uso del punto y coma reproduce en parte el que aparece en el texto fuente (“...la crítica es crítica sobre un discurso; es un lenguaje segundo o meta-lenguaje (como dirían los lógicos), que se ejerce sobre un lenguaje primero (o *lenguaje-objeto*)” (Barthes 2003: 349)). Este empleo indebido del punto y coma debe pues correlacionarse con las distorsiones enunciativas que analizaremos en §3.2.

7. Como en el caso del uso del punto y coma, este uso de los dos puntos también reproduce en parte el que aparece en el texto del autor francés (texto fuente: “En sí, un lenguaje no es verdadero o falso, es válido o no lo es: válido, es decir, que constituye un sistema coherente de signos”, Barthes 2003: 349).

Solo en un único caso, el del TPD 18, es posible advertir una ausencia generalizada de aplicación de las normas de puntuación (uso de los signos, espacios antes y después de ellos), así como también de las normas de acentuación. A modo de ejemplo, transcribimos el primer párrafo del mencionado TPD.

(24) Barthes, define a la critica como una actividad que se practica con su modelo teorico de respaldo;y la caracteriza de la siguiente manera:toda critica debe incluir en su discurso, un discurso implícito sobre si misma,y que toda critica es critica de la obra y critica en si misma;que dista mucho de ser una tabla de resultados o un cuerpo de juicios :sino que es una sucesión de actos intelectuales inversos en la existencia histórica y subjetiva del que los lleva a cabo ,es decir del que los asume (TPD 18).

### 3.1.3. *Relaciones anafóricas imprecisas*

Como ejemplos de relaciones anafóricas imprecisas, podemos mencionar los casos de los TPD 31, 18 y 17. En el primero, y debido al género del pronombre relativo *la cual*, surgen dificultades para la identificación del referente del mencionado pronombre:

(25) La literatura, es para el autor, “un sistema semántico muy particular”, la cual tiene por finalidad “poner sentido en el mundo” (TPD 31).

En el segundo, el pronombre *le* no encuentra en el texto del estudiante ningún antecedente posible:<sup>8</sup>

(26) La obrase ofrece como un sistema significante declarado ,pero le rehuye como objeto significado (TPD 18).

Finalmente, en el caso del TPD 17, se observa una elipsis del sujeto sintáctico en la reformulación introducida por *es decir*, lo que produce dificultades para establecer relaciones entre el infinitivo (*dejar de buscar*) y el texto que antecede: ¿quién debe dejar de buscar analogías? ¿La función?, ¿la crítica?

8. Debe señalarse que, al igual que en los casos de usos indebidos de dos puntos y de punto y coma, esta dificultad para la identificación del referente encontraría su explicación en el modo en que el estudiante ha reescrito el texto de Barthes (texto fuente: “se ofrece al lector como un sistema significante declarado, pero le rehúye como objeto significado”, Barthes 2003: 351).

### 3.1.4. *Cadenas latentes que deben reponerse*

Para ejemplificar el caso de las cadenas latentes, consideremos el TPD 10. Allí, aparecen como inicio del texto dos enunciados relacionados argumentativamente mediante el conector consecutivo *por lo tanto*, cuya función, aquí, parece ser más bien la de introducir una glosa reformulativa.

(28) Para Barthes, toda crítica debe incluir en su discurso un discurso implícito sobre sí misma, por lo tanto toda crítica es crítica de la obra y crítica de sí misma (TPD 10).

En efecto, el segmento “la crítica es crítica de sí misma” reformula lo indicado en el primer enunciado (“Para Barthes, toda crítica debe incluir en su discurso un discurso implícito sobre sí misma”). No ocurre lo mismo con el segmento “la crítica es crítica de la obra”, que no admite una interpretación como reformulación ni tampoco como consecuencia del primer enunciado. Se trata de un segmento que remite a un enunciado que aparece en el texto fuente (“la crítica es discurso sobre un discurso” (Barthes 2003: 349)), pero que no está presente en el del estudiante. El lector/profesor debe reponer esa cadena faltante para poder construir sentido.

## 3.2. *Distorsiones enunciativas*

Como hemos dicho, existen en los textos de nuestro corpus otros rasgos recurrentes que hemos agrupado bajo la denominación de DISTORSIONES ENUNCIATIVAS. Aludimos con este término a ciertos procedimientos discursivos que manifiestan dificultades de redacción en el nivel dialógico-polifónico, en el terreno del anclaje deíctico de los textos y en el ámbito de las relaciones argumentativas.

### 3.2.1. *Distorsión polifónica: un discurso sin límites*

Resulta sumamente habitual en los textos de nuestro corpus que se reproduzcan fragmentos del texto fuente sin indicación de que se trata de discursos ajenos en el propio. Así, por ejemplo, y a pesar de que la consigna pedía definir y caracterizar la crítica y la literatura según Barthes, en muchísimos casos se omite señalar que el punto de vista que se presenta es el del autor citado, de modo que lo enunciado queda a cargo del estudiante.

(27) El autor hace hincapié en la función que debe cumplir la crítica, es decir, dejar de buscar analogías entre las obras literarias y lo otro, siempre fuera de lo que es el ser de la literatura (TPD 17).

Es lo que ocurre, por ejemplo, en el TPD 8, también inicio del texto:

(29) La crítica se desarrolla en un presente ideológico dominado por cuatro corrientes filosóficas: el existencialismo, el marxismo, el psicológico y el estructuralismo (TPD 8).

En otras ocasiones, (cf. por ejemplo, TPD 3), el nombre de Barthes aparece, pero como el garante del punto de vista afirmado previamente y presentado como si fuera propio del estudiante (cf. la justificación introducida por “por eso”).

(30) La crítica es un metalenguaje, es decir, un discurso sobre un discurso, un lenguaje segundo que se ejerce sobre un lenguaje primero. **Por eso**, Barthes afirma que “toda crítica debe incluir en su discurso...” (TPD 3).

En el TPD 11, se marca un segmento del discurso de Barthes con comillas (“lo que Barthes denomina “valideces””), de modo tal que, con esa operación, el sujeto señala implícitamente como propio el resto (Authier 1995), que en realidad es una reproducción del texto fuente.

(31) Al constituirse la crítica como un meta-lenguaje, se afirma que su función no es en modo alguno la de descubrir “verdades” sino lo que Barthes denomina “valideces”. Un lenguaje no es verdadero o falso. Es válido o no lo es (TPD 11).

En otras ocasiones, y esto es bastante frecuente, si bien aparece el nombre del autor, no hay reformulación: se copian fragmentos como si fueran propios sin indicar que se trata de citas del texto fuente. Así en el TPD 9,

(32) En el texto “¿Qué es la crítica?”, Roland Barthes define a la crítica como un actividad, una sucesión de actos intelectuales inmersos en una existencia histórica y subjetiva (TPD 9).

no se entrecomilla el discurso de Barthes (“una sucesión de actos intelectuales inmersos en una existencia histórica y subjetiva”, p.348 ), lo que muestra una falta de dominio de las prácticas discursivas académicas habituales para la introducción de voces ajenas en el propio discurso (Fløttum 2003, Bolívar 2005, García Negroni 2008).

El caso del TPD 12 es paradigmático en este sentido, pues en él se reproduce parte del texto fuente, con inclusión de palabras entrecorridas por el mismo Barthes, sin mención de que se trata de un texto de su autoría:

(33) La literatura es entendida como un sistema de signos cuya finalidad es poner “sentido” en el mundo pero no “un sentido” (TPD 12).  
(texto fuente: “la obra literaria es un sistema semántico muy particular, cuya finalidad es poner “sentido” en el mundo, pero no “un sentido”...”, Barthes 2003: 351)

En otros casos, y bajo la forma de una reformulación, puesto que se eliminan modalizaciones y otras marcas de heterogeneidad –comillas o bastardillas– presentes en el texto fuente, se reproducen segmentos sin que el estudiante se constituya en sujeto como productor del discurso teórico. Es el caso del TPD 9, en el que además de ubicar una coma indebida entre núcleo y modificador indirecto, se eliminan las comillas que rodean el término “frotación”. Queda así doblemente reforzado el cambio de sentido producido en la reformulación del estudiante:

(34) La frotación, de esos dos lenguajes es lo que define a la crítica (TPD 9).  
(Texto fuente: “la “frotación” de esos lenguajes es lo que define a la crítica” (Barthes 2003: 349))

En todos estos casos, entonces, al borrar los límites entre el discurso ajeno y el propio, se originan distorsiones dialógico-polifónicas con efecto involuntario de plagio y se producen desviaciones conceptuales. En efecto, al borrarse el punto de vista del autor del texto fuente, no se explicita quién es el responsable de los enunciados y el discurso queda sin límites como si se tratara de un discurso de lo real y de lo verdadero independientemente de la interpretación de un sujeto.

### 3.2.2. *Distorsión deíctica: un discurso atemporal*

A diferencia de la distorsión polifónica antes descrita, solo en seis de los TPD analizados hemos hallado casos de este segundo tipo de distorsión. Para su análisis, los hemos clasificado en tres grupos.

El primero de ellos consiste en la producción de enunciados sin una clara inscripción deíctica contextual. Esto crea un efecto de anacronismo, que se produce por una extrapolación en el uso de los tiempos verbales. Se pasa sin solución de continuidad del presente del indicativo en tanto presente de enunciación en el artículo fuente al presente como presente de definición en el texto del estudiante. Señalamos que los ejemplos que a continuación proporcionamos constituyen el inicio de ambos textos y que en ninguno de ellos, de acuerdo con el texto fuente, cabe la lectura del presente como presente histórico o como presente gnómico.

(35) Roland Barthes sostiene que en Francia existen dos críticas, la *universitaria*, que practica un modo positivista y la crítica ideológica, que se opone a la primera que rechaza toda ideología y afirma basarse en un método objetivo. Por su parte, la crítica ideológica está vinculada con alguna ideología como el marxismo, el existencialismo u otras. Existe cierta tensión entre ambas (TPD 2).

(36) La crítica se desarrolla en un presente ideológico dominado por cuatro corrientes filosóficas: el existencialismo, el marxismo, el psicoanálisis y el estructuralismo (TPD 8).

En el segundo caso, el anacronismo surge, pese al intento de contextualización, por el recurso a estrategias anafóricas inadecuadas. Así, en el TPD 1, “actualidad del relato” remite, creemos, al texto de Barthes de 1963 antes mencionado en el mismo TPD.

(37) Los textos mencionados son parte del libro *Ensayos críticos* de Roland Barthes de 1963. En la actualidad del relato, el autor diferencia dos críticas en tensión (TPD 1).

Un tercer caso es el del TPD 31, en el que el anacronismo se produce por la actualización hasta el presente (cf. el verbo en presente “existe”) del acontecimiento (la “controversia”) referido mediante la indicación temporal “hace 50 años”. La atribución de las coordenadas de tiempo del texto fuente al propio texto genera así una confusión entre el tiempo de escritura de Barthes y el momento de la enunciación del estudiante.

(38) Roland Barthes comienza planteando en el artículo “qué es la crítica” que hace cincuenta años existe una controversia en el modelo que rige toda la crítica universitaria la cual tiene... (TP 31).

En todos los casos, la distorsión en el anclaje temporal y la ocurrencia constante del presente gnómico en los trabajos estudiantiles contribuye, al igual que la distorsión polifónica descrita en el punto anterior, a producir un efecto de verdad atemporal.

### 3.2.3. *Distorsión argumentativa: un discurso con disonancias*

Un último aspecto que hemos detectado en los textos de nuestro corpus se relaciona con las propiedades argumentativas. En efecto, algunos textos bien construidos sintáctica y ortográficamente contienen, sin embargo, ciertas inconsistencias o incluso contradicciones. Para comprobarlo, comparemos el texto de Barthes, en el que se afirma:

Porque si la crítica no es más que un metalenguaje, ello equivale a decir que su tarea no es en modo alguno la de descubrir “verdades”, sino solo “valideces”. (Barthes 2003: 349)

y el TPD 9, en el que aparece la siguiente afirmación:

(39) La crítica deberá **validar un lenguaje, aseverar si constituye** un sistema coherente de signos. **No se debe descifrar el sentido de la obra estudiada sino reconstruir** las reglas y las sujeciones de elaboración, para admitir que **la obra literaria es un sistema semántico particular**, su finalidad es dar sentido en el mundo.

Como puede constatarse, en (39), la reformulación en la que se recategoriza el sustantivo “valideces” como verbo (“validar”) trae aparejada un fuerte cambio de sentido en relación con el texto fuente. Pero no solo ello, también conduce a una contradicción interna entre el aspecto normativo que, según el estudiante, debería cumplir la crítica:

(40) La crítica **deberá validar un lenguaje, aseverar si constituye** un sistema coherente de signos

y lo que aparece inmediatamente a continuación, esto es, la reformulación de la descripción de la tarea del crítico:

(41) **No se debe descifrar el sentido de la obra estudiada sino reconstruir** las reglas y las sujeciones de elaboración, para admitir que **la obra literaria es un sistema semántico particular**, su finalidad es dar sentido en el mundo.

Como puede constatarse, en un primer momento, se describe una situación en la que el lenguaje (i.e., la literatura) que el crítico debería validar puede o no ser un sistema coherente de signos (la crítica “deberá aseverar si [el lenguaje] constituye un sistema coherente de signos”) para inmediatamente después proponer una definición de la literatura como sistema semántico (“la obra literaria es un sistema semántico particular”) cuyas reglas el crítico debe reconstruir, pero que, según el mismo estudiante afirma, la constituyen. Todo ocurre como si el pasaje de una afirmación a la siguiente tuviera coherencia interna, cuando en realidad hay contradicción.

Otro caso interesante es el del TPD 15, en el ejemplo (42). En este, y si bien en la superficie se establecen relaciones argumentativas de distinto tipo: de oposición concesiva (“mas aquí Barthes se pregunta”), de justificación (“si las razones son iguales en Racine, o en Proust”), de causa (“ya que el historiador debe ir en búsqueda de los sucesos, desde un marco teórico social, político, histórico”), ninguna de ellas parece estar al servicio de una argumentación coherente. Más parecen un intento de imitación de un MODO DE DECIR, argumentado y complejo, típico de la discursividad académica. En (42), hemos subrayado las reproducciones textuales seguidas del número de la página en la que se encuentran en el texto fuente (Barthes 2003), entre paréntesis hemos incluido la versión original cuando existían diferencias entre ambos textos y, finalmente, hemos puesto entre corchetes las cadenas latentes que deben ser repuestas.

(42) La literatura está [en] relación a un sistema coherente de signos (349), su ser no está en su mensaje sino en su sistema (351), **mas aquí** Barthes se pregunta ¿Por qué se escribe?, si las razones son iguales en Racine, o en Proust, ya que el historiador debe ir en búsqueda de los sucesos, desde un marco teórico social, político, histórico. La crítica es una actividad, una sucesión de actos intelectuales (348), y el objeto de esta es un discurso, es un segundo lenguaje (lenguaje *segundo*) que se ejerce sobre (349) el texto literario, el lenguaje que el crítico [elige] está en función (que le propone) a la época **y en cuanto a su organización existencial** en la cual se incluyen sus elecciones, sus elecciones,

sus resistencias (p.352), **mas** [Barthes afirma que] la crítica puede ser a su vez objetiva y subjetiva, histórica y existencial, totalitaria y liberal (351), y que su tarea no es buscar (descubrir) verdades (“verdades”), sino solo valideces (“valideces”) (349). (TPD 15)

Se observará, además, que la profusión de proposiciones subordinadas, a veces sin proposición principal, con escaso mantenimiento de las relaciones anafóricas y con puntuación a veces arbitraria y deficitaria, lleva a ver en este texto cadenas enunciativas que parecen a la deriva. Este efecto, relacionado estrechamente con la construcción y extensión de las oraciones de los textos, se repite en varios TPD de nuestro corpus. Así, en el TPD 10 (marcamos las subordinadas con <):

(43) Para Barthes, el objeto de la crítica es distinto al del escritor, <el cual habla de objetos y fenómenos reales o imaginarios, exteriores y anteriores al lenguaje, <ya que no es el “mundo”, sino un discurso, y más precisamente el discurso del otro. Por ello, la crítica es un discurso sobre un discurso;... (TPD 10).

Por su parte, en el TPD 42, resulta notoria la presencia en cascada de encadenamientos causales. Estos se suceden unos a otros en forma reiterada como si fuera la única estrategia disponible para la relación entre enunciados:

(44) La obra literaria es para Roland Barthes un sistema semántico muy particular <**porque** ella no tiene un solo sentido sino multiplicidad de sentido, <**por ello** no es completamente clara y tiene <a causa de ello> tanto fuerza para formular preguntas al mundo, es decir la obra literaria no nos va a proporcionar las respuestas, estas van a ser buscadas por el receptor, <**por ello** no es dogmática (TPD 42).

#### 4. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Según Desinano (2008a: 8), cuando los estudiantes presentan dificultades en la estructura (esto es, una escritura fragmentada), no revelan “el desconocimiento de la lengua materna”, sino aspectos relacionados con “el acceso al discurso científico”. Así, respecto de textos escritos también

por alumnos universitarios y que constituyen su corpus de análisis, la autora (Desinano 2008a: 3) señala:

Ciertamente los alumnos ya eran sujetos de la lengua en cuanto se hallaban plenamente inmersos en la relación sujeto/lengua (...), pero la escritura de estos textos creaba una nueva relación: el discurso del sujeto debía supeditarse a las exigencias de un nuevo discurso -el científico en este caso- a una dimensión lingüística diferente requerida por ese discurso.

De manera análoga, los textos de nuestro corpus evidencian dificultades en el dominio, en distintos niveles, del género académico solicitado (i.e., un informe de lectura en forma de TPD). En efecto, y además de las secuencias que revelan FRAGMENTARIEDAD, los textos de nuestro corpus presentan otros rasgos característicos que hemos agrupado bajo el nombre de DISTORSIONES ENUNCIATIVAS. Así, ocupar la posición enunciativa del autor del texto fuente sin la explicitación correspondiente, “repetir” secuencias de enunciados ajenos no citando apropiadamente, presentar enunciados con inadecuaciones temporales que producen anacronismos, establecer encadenamientos discursivos contradictorios o poco procedentes implican también una cierta dificultad para constituirse en sujetos de discurso académico, y por lo tanto inconvenientes en la constitución como miembros de la comunidad discursiva. Se trata aquí de un proceso que, tal como revelan los TPD de nuestro corpus, todavía se encuentra en vías de desarrollo en estudiantes de grado avanzados.

Mucho se ha dicho acerca de las posibles causas de esta situación que, por cierto, se repite en distintas universidades y, con ciertas diferencias, no solo en las etapas iniciales sino también en las avanzadas de la formación universitaria (Milian y Camps 2000, Carlino 2005, Dubois 2006, Rinaudo 2006, entre otros). Por nuestra parte, consideramos que una de las causas centrales se relaciona con ciertas características propias del discurso académico.<sup>9</sup> En efecto, a pesar de que, tal como señalamos en la introducción, el discurso académico ha sido habitualmente descripto por las propiedades de monorreferencialismo, precisión, objetividad y transparencia, en realidad se trata de textos no solamente polifónicos –como de hecho todo discurso

---

9. En trabajos anteriores hemos demostrado que algunas características propias del discurso académico constituyen fuentes de dificultad para la interpretación y para la producción de textos por parte de estudiantes universitarios (cf. Marin y Hall 2002, García Negróni, Hall y Marin 2005).

es—, sino que además en muchos casos la ambigüedad, la oscuridad y la complejidad sintáctica son algunos de sus rasgos más sobresalientes. Precisamente, algunos de estos rasgos son los que caracterizan el texto fuente que los autores de los trabajos de nuestro corpus debían utilizar para responder la consigna solicitada. A modo de ejemplo, citamos el siguiente fragmento extraído del artículo “¿Qué es la crítica?” de R. Barthes:

...: se ofrece al lector como un sistema signifiante declarado pero le rehúye como objeto significado. Esta especie de *de-cepción*, desasimiento del sentido, explica de una parte que la obra literaria tenga tanta fuerza para formular preguntas al mundo (haciendo tambalear los sentidos seguros que la creencias, ideologías y el sentido común parecían poseer), sin llegar nunca, sin embargo, a responder (no hay ninguna obra que sea “dogmática”), y de otra parte que se preste a un desgarramiento infinito, puesto que no hay ninguna razón para que un día se deje de hablar de Racine o de Shakespeare (si no es por un abandono que será en sí mismo un lenguaje): a la vez proposición insistente de sentido, y sentido obstinadamente fugitivo, la literatura no es más que un *lenguaje*, es decir, un sistema de signos: su ser no está en su mensaje, sino en su “sistema” (Barthes 2003:351).

Si bien este es un caso un tanto extremo, se trata de MODOS DE DECIR —del orden léxico, sintáctico y enunciativo— que no son en absoluto ocasionales ni excepcionales en la discursividad académica. Al contrario,

- las oraciones extensas —eventualmente, con proposiciones subordinadas de distinto tipo—,
- los incisos parentéticos que interrumpen el hilo del discurso,
- las comillas o las itálicas sin glosa metadiscursiva que expliciten el sentido en que deben interpretarse,
- las negaciones litóticas que introducen en capas sucesivas puntos de vista opuestos,
- las nominalizaciones sin explicitación de los argumentos que producen ambigüedad,
- así como también, muchas veces, las enumeraciones, las reformulaciones, los enunciados metafóricos

constituyen rasgos cuya recurrencia hace que se los naturalice. En consecuencia, se los pasa por alto y no se los identifica como factores de dificultad ni para la interpretación (en tanto posibles fuentes de interpretaciones erróneas), ni para la producción (en tanto ellos constituyen modelos de escritura a seguir).

Un caso en el que claramente se advierte que los *modos de decir* de los textos que leen los estudiantes constituyen formas discursivas legitimadas que pueden o deben imitarse es el TPD 13, que citamos a continuación. De modo similar al texto de Barthes, el TPD 13 presenta una extensa oración con profusión de incisos (parentéticos y apositivos), de subordinadas y de comillas; también contiene enumeraciones, itálicas sin glosas metadiscursivas y una estrategia reformulativa:

(45) En cuanto a la tarea crítica, Barthes plantea que dicha tarea no es “descubrir” en la obra o en el autor analizados, algo “oculto”, “profundo”, “secreto” que hubiera pasado inadvertido hasta entonces, sino sólo *ajustar*, “como un buen ebanista que aproxima, tanteando, “inteligente”, dos piezas de un mueble complicado, el lenguaje que le proporciona su época (para lo cual, cita como ejemplos al existencialismo, al marxismo y al psicoanálisis) con el lenguaje, es decir con el sistema formal de sujeciones lógicas elaborado por el autor según propia época (TPD 13).

Ahora bien, *los modos de decir* propios de la retórica académica constituyen un factor determinante en el necesario proceso de constitución como sujeto de discurso de los estudiantes. De hecho, la alfabetización académica avanzada requiere un preciso manejo de esta compleja discursividad, ya que el conocimiento –de la disciplina que sea– no puede separarse de las consabidas formulaciones lingüísticas que lo materializan. En otras palabras, los conceptos solo se expresan a través del lenguaje, de modo que contenido disciplinar y uso retórico propio del discurso académico resultan indisociables (López Ferrero 2002).

No obstante, las prácticas de lectura y escritura habituales que se desarrollan en los distintos niveles educativos suelen reparar, en muchos casos, únicamente en el nivel de los contenidos de los textos. Así, por ejemplo, y como es fácil constatar en los diferentes manuales de estudio destinados a estudiantes de la escuela primaria y secundaria aparecen consignas cuyos presupuestos son que los textos contienen “solo” ideas, que esas ideas están expresadas “claramente” y que el lector debe y puede “encontrarlas”. En los estudios superiores, este tipo de consignas aparece en los trabajos prácticos y en los exámenes parciales.<sup>10</sup>

---

10. De ningún modo proponemos eliminar este tipo de consignas, sino que nuestra propuesta consiste en sumar a estas –por cierto ineludibles– otras basadas en la materialidad discursiva.

Llamamos CONTENIDITAS a este tipo de prácticas que focalizan en “lo que los textos dicen” y que ignoran los modos de decir con los cuales se construye ese conocimiento (Hall 2007). Estas prácticas suponen que las palabras son transparentes y que, por lo tanto, se las puede atravesar, como diría Orlandi (2004), para llegar a los “contenidos”.<sup>11</sup> Por nuestra parte, consideramos que estas prácticas son insuficientes, fundamentalmente, porque llevan a ignorar la materialidad discursiva de los textos.

Si partimos, en cambio, del concepto de lectura y escritura como actos de construcción de sentido entre un sujeto y un texto y, además, recordamos que los discursos están hechos con palabras, resulta inevitable considerar que los consabidos conocimientos previos disciplinares –cuya falta es responsable, por cierto, de algunas de las dificultades interpretativas y escriturarias de los estudiantes– no son los únicos que los ayudan a construir sentido. Los conocimientos acerca del funcionamiento del lenguaje, soslayados sistemáticamente por las prácticas contenidistas, resultan herramientas fundamentales para la interpretación y/o producción de textos escritos. El trabajo constante con este último tipo de conocimientos, que se relacionan con los *modos de decir* de los diferentes géneros, constituye el objeto de las PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA que proponemos. Se trata de prácticas que focalizan en el conocimiento acerca de cómo se construye sentido con la materialidad del lenguaje, conocimiento que no se limita al dominio de la gramática de una lengua ni al saber normativo acerca de cómo se deben escribir los textos. En este sentido, esperamos que el repertorio que hemos elaborado para este trabajo sirva de primera orientación acerca de cómo trabajar con los estudiantes y sus textos. Focalizar en aquellos aspectos que en las producciones de los estudiantes materializan fragmentariedad y/o distorsiones enunciativas permitirá poner en evidencia que el lenguaje no es un mero canal de transmisión y que “lo que los textos dicen” es inseparable del modo en que lo hacen.

## 5. UNA APROXIMACIÓN A LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA FOCALIZADAS EN LA MATERIALIDAD LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA

En virtud de lo que antecede, proponemos entonces que, a la hora

---

11. Tomamos el concepto “contenidismo” de Orlandi (2004). Siguiendo a Pêcheux, esta autora se refiere con este término a perspectivas discursivas que separan “forma” de “contenido” y dejan de lado el orden del lenguaje.

de corregir los trabajos escritos de sus estudiantes, los docentes de todas las áreas tengan en cuenta, entre otros, los diversos aspectos aquí señalados, no porque consideremos que haya que marcar “errores” en esos textos, sino porque pasarlos por alto naturaliza y reafirma las dificultades que presenta la escritura. Es necesario un trabajo detenido de corrección con el objetivo de identificar los aspectos que presentan dificultades en la interpretación en los textos de los estudiantes y así implementar prácticas significativas destinadas a ayudar a leer y escribir textos académicos.

Las prácticas que proponemos consisten, por un lado, en actividades de lectura basadas en el análisis de los *modos de decir* propios de los textos que forman parte de la bibliografía que los estudiantes leen en su cursado universitario. En otras palabras, estas prácticas de lectura se orientan a analizar y a desnaturalizar los procedimientos lingüístico-discursivos de esos textos. En general, los estudiantes suelen leer los textos con el presupuesto de que son claros y de que si encuentran alguna dificultad para interpretarlos, ella obedece exclusivamente a sus propias limitaciones. Por otro lado, proponemos prácticas de escritura que generen en los estudiantes reflexiones metalingüísticas, entendidas en un sentido amplio, como herramienta útil para la reescritura mediante la identificación y reconocimiento –entre otros– de los aspectos que producen fragmentariedad y distorsiones enunciativas en sus propios escritos.

Específicamente, como prácticas de lectura de la bibliografía, pero también de lectura y revisión de los textos producidos por los propios estudiantes, proponemos las centradas en identificar:

- la incidencia de los signos de puntuación en la construcción de sentido de un texto;
- los responsables de los puntos de vista enunciados;
- las inscripciones deícticas contextuales (especialmente las que producen anacronismos y/o extrapolación en el uso de los tiempos verbales);
- las relaciones anafóricas ambiguas, imprecisas o inexistentes;
- las desviaciones conceptuales;
- las inconsistencias y/o contradicciones argumentativas;
- los enunciados de los textos en los que es necesario reponer otros enunciados ausentes y presupuestos;
- lo “no dicho” en los textos, especialmente, lo que resulta necesario reponer para construir sentido en un texto. Incluimos aquí las

secuencias/enunciados que los estudiantes “creen” haber dicho, pero que en realidad no dijeron, es decir, las cadenas latentes que en general los docentes solemos reponer cuando leemos los trabajos de los estudiantes.

Luego de realizada esta identificación, proponemos prácticas de escritura individuales y grupales basadas en la producción de paráfrasis:

- Orales, de fragmentos del texto fuente (bibliografía).
- Escritas, de fragmentos del texto fuente.
- Escritas, de los textos escritos por los propios estudiantes.

Estas prácticas de escritura están, por cierto, siempre mediadas por una fuerte reflexión metalingüística e implican en forma constante prácticas de lectura del tipo de las propuestas más arriba.

A modo de ejemplo, a continuación, presentamos una muestra del tipo de prácticas que proponemos.<sup>12</sup> Un estudiante leyó el siguiente fragmento que pertenece al texto “¿Qué es la crítica?” de R. Barthes:

Podría decirse que para la crítica, el único modo de evitar la “buena conciencia” o la “mala fe” de la que se ha hablado al comienzo, consiste en proponerse como fin moral, no descifrar el sentido de la obra estudiada, sino reconstruir las reglas y las sujeciones de elaboración de este sentido; a condición de admitir inmediatamente que la obra literaria es un sistema semántico muy particular, cuya finalidad es poner “sentido” en el mundo, pero no “un sentido”; la obra, al menos la que suele llegar a la mirada crítica, y quizá ésta sea una definición posible de la “buena” literatura, la obra nunca es completamente insignificante (misteriosa o “inspirada”), como nunca es completamente clara; por así decirlo, tiene un sentido suspenso: se ofrece al lector como un sistema signifiante declarado, pero le rehúye como objeto significado” (Barthes 2003: 350ss).

Luego el profesor le pidió que explicara por escrito, según el fragmento leído, qué es la obra, y el estudiante escribió:

---

12. De más está decir que la consigna que sigue es solo un ejemplo no-prescriptivo sobre cómo se podría trabajar en una clase de Teoría y Crítica Literaria I a partir de una respuesta escrita por un estudiante sobre un texto de Barthes. Llamamos a los profesores de todas las áreas a implementar, cuando la ocasión lo amerite, un espacio destinado a prácticas no contenidistas de lectura y escritura de este tipo durante el dictado de sus respectivas materias.

La obra se ofrece como un sistema significante declarado, pero le rehuye como objeto significado.

- Identifique la palabra a la que se refiere el pronombre “le” en el texto del estudiante.
- Ahora compare el fragmento de Barthes y el enunciado del estudiante: ¿qué palabras omitió el estudiante en la transcripción del texto fuente? ¿El texto del estudiante respeta el sentido del texto de Barthes? ¿Por qué?
- Reescriba el texto del estudiante mediante una paráfrasis. Tenga en cuenta incluir el pronombre “le”. Trate de que su texto tenga por lo menos tres oraciones.
- Relea su texto siguiendo la ficha de auto-corrección confeccionada en clase.<sup>13</sup>

De creerlo necesario, reformule su texto.

Entendemos que la ausencia de este tipo de prácticas de lectura y escritura, tanto en las instancias educativas previas como durante la cursada curricular universitaria, contribuye a que los textos que los estudiantes deben leer y escribir les resulten extraños, ajenos y muchas veces imposibles de interpretar y producir. Esta situación crea la representación de que esas dificultades se originan exclusivamente en las deficientes competencias conceptuales de los estudiantes, es decir, en la falta de conocimientos previos disciplinares. Esto genera que un número ciertamente significativo de estudiantes fracase en su proceso de constitución como sujeto de discurso académico sin llegar a advertir que, por un lado, en reiteradas oportunidades, las dificultades que encuentran para leer bibliografía (de diferentes asignaturas) no provienen exclusivamente de su falta de competencia disciplinar, sino de ciertos *modos de decir*, por cierto complejos, del discurso académico y, por otro lado, tampoco llegan a advertir que tanto para interpretar como para producir textos académicos necesitan de un tipo de conocimiento —el relativo a la materialidad lingüístico-discursiva— que, probablemente, nadie los ha ayudado a construir.

---

13. Por ficha de auto-corrección, entendemos una ficha elaborada en forma grupal a medida que se van identificando las características lingüístico-discursivas que manifiestan fragmentariedad y distorsiones enunciativas en los textos de los estudiantes.

## 6. CONCLUSIONES

Es sabido que los estudiantes ingresan a la universidad con un alto grado de dificultad para leer y producir textos académicos. No obstante, los desajustes en la producción de textos aparecen todavía en trabajos de estudiantes que ya han ingresado e incluso aprobado un número considerable de asignaturas. En este trabajo, hemos presentado algunos ejemplos de las dificultades que encontramos en textos producidos por estudiantes que promedian la carrera de Letras en una universidad nacional de la Argentina.

No ha sido nuestro deseo hacer un repertorio de “errores”, sino analizar en qué consisten esas dificultades para tomarlas como punto de partida para el tipo de práctica pedagógica que proponemos. Hemos sugerido así la necesidad de centrar la atención sobre los *modos de decir* del discurso académico. Fuertemente naturalizados, estos modos de decir pasan, en efecto, inadvertidos tanto por parte de los estudiantes como por parte de los lectores expertos, es decir, entre otros, también por los profesores universitarios de todas las disciplinas. Así, por ejemplo, cuando los docentes damos por aprobadas evaluaciones (exámenes parciales, monografías, etc.), muchas veces es porque hemos leído en ellas lo que los estudiantes “quisieron decir”, pero sabemos que no dijeron. En este tipo de lectura, calificada de “ingenua” por Desinano (2008b), los docentes también estamos focalizando, con las mejores intenciones, en el aspecto conceptual de los textos y reponiendo lo que ellos no dicen. Paralelamente, al recibir este tipo de correcciones, los estudiantes refuerzan la propia representación de que los textos contienen solo “ideas” independientemente de la formulación lingüístico-discursiva con que se las haya presentado.

En suma, con el fin de favorecer el proceso de constitución como sujeto de discurso de los estudiantes, proponemos la incorporación de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva en el dictado de todas las disciplinas. Esto implica necesariamente trabajar con el lenguaje en tanto instrumento de la *alfabetización académica*, es decir tomando en cuenta los recursos lingüísticos como herramienta para construir sentido. Al tomar en consideración al “sujeto que enuncia y las relaciones que establece con el lenguaje y el discurso” (Cárdenas 2006: 186), estas prácticas de lectura y escritura favorecerán que el sujeto de lengua se constituya en sujeto de discurso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, Elvira, M. Di Stefano, C. Pereira. 2002. *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Authier, Jacqueline. 1995. *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris: Larousse.
- Bajtín, Mijail. 1979. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, Mijail. 1993. *Problemas de la poética de Dostoievski*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, Roland. 2003. *Ensayos críticos*. Buenos Aires: Planeta.
- Bolívar, Adriana. 2005. Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades. *Signo y Seña* 14. 67-91.
- Cárdenas, Viviana (coord.), 2006. *La puesta en palabras*. Salta: Universidad de Salta.
- Cassany, Daniel. 2006a. *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel. 2006b. Análisis de una práctica letrada electrónica. *Páginas de Guarda* 2. 99-112.
- Carlino, Paula. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cubo de Severino, Liliana (coord.). 2005. *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.
- Crete, Phyllis y Mary Lea. 2000. *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- De Lemos, Claudia. 1995. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*.102. 9-29.
- De Lemos, Claudia. 2000. Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology* 6, 2. 169-182.
- Desinano, Norma. 2008a. [En línea] Una mirada sobre la escritura a través de las tensiones entre el discurso científico disciplinar de la Historia y el discurso narrativo. Ponencia presentada en el XV Congreso de ALFAL, Montevideo, agosto de 2008. Disponible en: <http://www.mundoalfal.org/indexe.htm>. [Consulta: 10 de febrero de 2009]
- Desinano, Norma (coord.), 2008b. *Interacciones orales sobre textos expositivos-explicativos disciplinares en la escuela media*. Rosario: Laborde Editor.
- Desinano, Norma. 2009. *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens.
- Dubois, María Eugenia. 2006. *Textos en contexto 7. Sobre lectura, escritura...y algo más*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura / Lectura y vida.
- Ducrot, Oswald. 1984. *Le dire et le dit*. París: Minuit.

- Fløttum, Kjersti. 2003. Bibliographical references and polyphony in research articles. En K. Fløttum & F. Rastier (eds.), *Academic discourse. Multidisciplinary approaches*, 97-119. Oslo: Novus Press.
- García Negroni, María Marta. 2008. Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos* 41, 66. 5-31.
- García Negroni, María Marta, Hall, Beatriz y Marin, Marta. 2005. Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones. *Revista Signos* 38, 57. 49-60.
- García Negroni, María Marta y Tordesillas, Marta. 2001. *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- Hall, Beatriz. 2007. [En línea]. La ‘comunicación’ científica en ámbitos académicos: otro enfoque. *Revista Hologramática* 2, 7. 79-105. Disponible en: <http://www.hologramatica.com.ar/>. [Consulta: 18 de febrero de 2009]
- Hall, Beatriz. 2008. Efectos de cientificidad y los modos de decir en el discurso académico en español. *Revista Línguas e Instrumentos Lingüísticos* 21.
- López Ferrero, Carmen. 2002. Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Revista Signos* 35, 51-52. 195-215.
- Marin, Marta. 2006. Alfabetización académica temprana. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 27, 4. 32-39.
- Marin, Marta y Hall, Beatriz. 2002. Marcas de argumentatividad en los textos de estudio. Obstáculos para lectores inexpertos. En García Negroni, M.M. (ed.), *Actas del Congreso Internacional de la Argumentación*, 781-787. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Marin, Marta y Hall, Beatriz. 2007. *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Milian, Marta y Camps, Anna. 2000. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Montolío, Estrella. 2000. *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- Orlandi, Eni. 2004. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes Editora.
- Parodi, Giovanni (ed.). 2007. *Lingüística de corpus y discursos especializado: puntos de mira*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pêcheux, Michel y Fuchs, Catherine. 1975. *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos
- Rinaudo, María Cristina. 2006. *Textos en contexto 8. Estudios sobre lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura / Lectura y vida.

**MARÍA MARTA GARCÍA NEGRONI**

Doctora en Ciencias del Lenguaje, Investigadora Independiente del Conicet y Profesora Asociada Regular de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

**BEATRIZ HALL**

Profesora en Letras, Profesora Asociada de la Facultad de Letras de la Universidad de Lomas de Zamora y Profesora Adjunta del Programa UBA XXI de la Universidad de Buenos Aires.