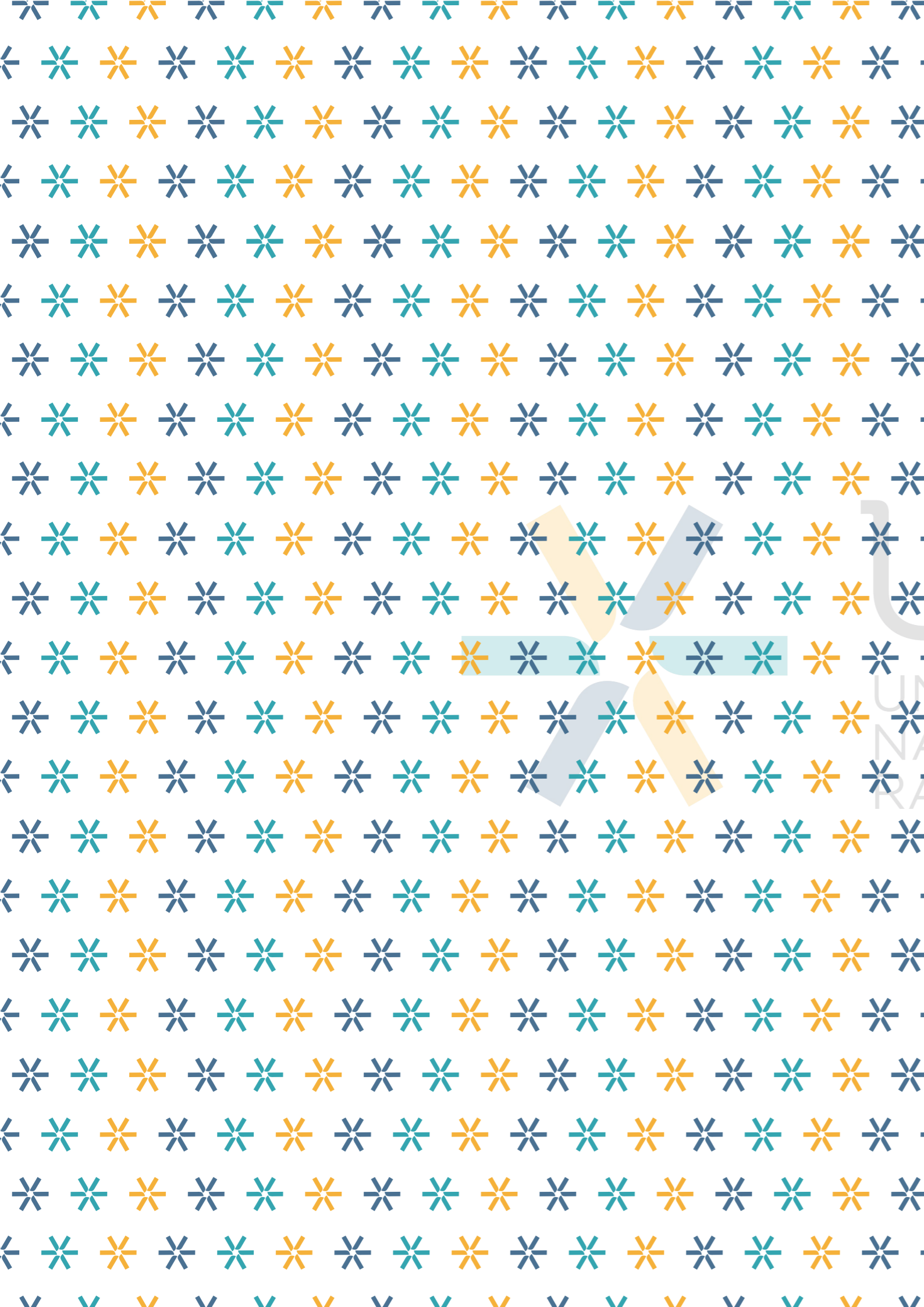


#10

**LEER Y
ESCRIBIR EN LA
UNIVERSIDAD.
APROXIMACIÓN
AL DISCURSO
ACADÉMICO**

TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA
ACADÉMICA

Marcia Arbusti / Lucía Romanini (Coords.)
Gastón Daix / Cecilia Perren / Claudio
Stepffer



PRESENTACIÓN

Presentar esta producción que se inscribe en una nueva línea de trabajo de nuestra editorial universitaria, que denominamos “Colección Libros de Cátedras”, supone un compromiso de apoyo y celebración institucional y profesional que no se puede eludir, pese a la multiplicidad de tareas y compromisos que conlleva la gestión académica en una novel institución universitaria que se halla en plena etapa de definiciones y crecimiento.

Mediante esta iniciativa se pretende potenciar las capacidades de los equipos docentes de las distintas propuestas formativas y Facultades de la UNRAf, para producir textos de apoyo a las actividades de enseñanza-aprendizaje y formación, así como también generar instancias de socialización e intercambios multidisciplinares e interdisciplinares que expresan parte de las indagaciones, problemáticas y reflexiones generadas en este particular escenario institucional y académico, enclavado en el centro oeste del territorio nacional.

Esta serie, en particular, reúne un conjunto de producciones seleccionadas en el marco de la I Convocatoria Institucional, realizada en el año 2021 y aprobada por Resolución CS N° 011/2021. Se abordan, en este caso, un conjunto de temáticas diversas que abarca: medios audiovisuales y digitales y entramado audiovisual, modelos de negocios en el área de los videojuegos y entretenimientos digitales, derechos del trabajo, entrenamiento deportivo, procesos en la era de la transformación digital, formación y prácticas docentes en los escenarios actuales, diseño industrial, lectura y escritura académica, macroeconomía, entre otras.

Ponderamos la calidad de los trabajos, así como también el nivel académico, la trayectoria profesional y el compromiso de sus autores en torno a estas temáticas y problemáticas y para con esta iniciativa institucional, considerada de relevancia para el presente y futuro de esta Universidad.

Agradecemos a las y los responsables de cada una de las publicaciones, a sus equipos de trabajo y a los/as integrantes de Ediciones UNRAf, por ayudarnos concretar este proyecto.

Mg. Cecilia Gutiérrez

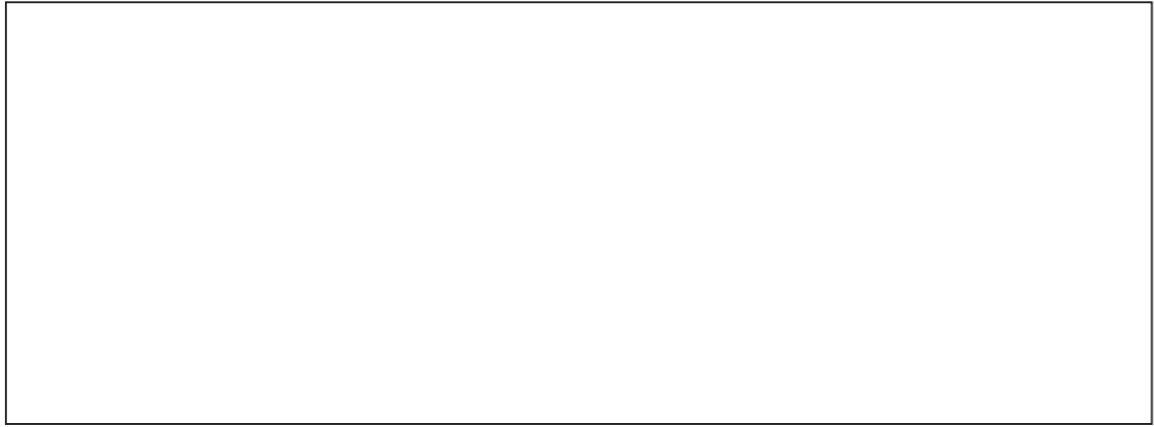
Decana Facultad de Sociedad,
Estado y Gobierno

Bq. Fabiana Gentinetta

Decana Facultad de Tecnología e
Innovación para el Desarrollo

Dr. Jorge Daniel Rodríguez

Decano Facultad de Cultura,
Educación y Conocimiento



©Universidad Nacional de Rafaela, 2021

Bv. Roca 989, Rafaela
Santa Fe, Argentina
Tel. (+54 03492) 501155
info@unraf.edu.ar
editorial@unraf.edu.ar
<http://www.unraf.edu.ar/>

Autoridades UNRaf

Rector

Dr. Rubén Ascúa

Vicerrectora

Mg. María Cecilia Gutiérrez

Decana

Mg. María Cecilia Gutiérrez

A/C Dirección editorial

Lic. Fernando García

Coordinación editorial

Lic. María Belén Romero

Diseño editorial

Lic. María Belén Romero

Tec. María Guadalupe Rey

Corrección

Mag. María Eugenia Meyer

La responsabilidad por los contenidos y las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones publicadas por Ediciones UNRaf incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista ni del Director Editorial, ni del Consejo Editor u otra autoridad de la UNRaf.



Atribución - No Comercial - Compartir por igual 4.0 Internacional (by-nc-sa 4.0): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas. Esta licencia no es una licencia libre, y es la más cercana al derecho de autor tradicional.



Atribución (Attribution): En cualquier explotación de la obra autorizada por la licencia será necesario reconocer la autoría (obligatoria en todos los casos).



No Comercial (Non commercial): La explotación de la obra queda limitada a usos no comerciales.

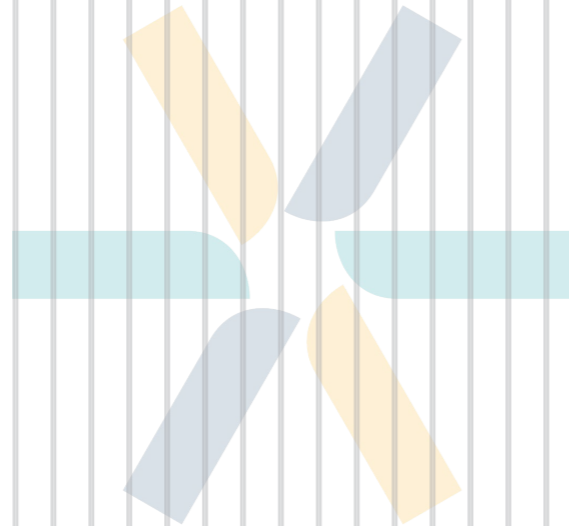


Compartir por igual (ShareAlike): En caso de modificación, transformación o construcción sobre el material, se debe distribuir la contribución bajo la misma licencia que la original.

#10

LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD. APROXIMACIÓN AL DISCURSO ACADÉMICO

Marcia Arbusti / Lucía Romanini (Coords.)
Gastón Daix / Cecilia Perren / Claudio Stepffer



UNRAf
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

Índice

Prólogo 15

Por Marcia Arbusti y Lucía Romanini

01. LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA. PRÁCTICAS DISCURSIVAS E INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Por Marcia Arbusti, Lucía Romanini y Claudio Steffner

Singularidad de las prácticas letradas en la universidad 21

Aprender a leer y escribir en la universidad 22

Contexto histórico institucional: la alfabetización académica como política institucional de la UNRAf 26

A modo de cierre 28

02. COMUNICARSE EN LA UNIVERSIDAD

Por Marcia Arbusti y Cecilia Perren

El universo comunicativo de la universidad..... 34

Coordenadas de la situación comunicativa 35

Canales de comunicación de la Universidad Nacional de Rafaela 37

A modo de cierre 50

03. GÉNEROS DEL DISCURSO ACADÉMICO

Por Lucía Romanini

Sobre géneros discursivos y regularidades 56

El género como instrumento para la lectura y escritura 59

Los géneros del discurso académico 61

Géneros especializados y géneros de formación 65

A modo de cierre 74

04. EL PARATEXTO ACADÉMICO

Por Claudio Stepffer

¿Por dónde comenzamos a leer un texto? 79

El paratexto 79

El paratexto académico 80

Principales elementos paratextuales académicos 82

El paratexto digital 96

A modo de cierre 98

Anexo

HERRAMIENTAS DEL PROCESADOR DE TEXTOS PARA LAS PRESENTACIONES ACADÉMICAS

Por Gastón Daix

Punto de partida 105

Preparación del documento 106

Portada 108

Un atajo para dar formato al texto: los estilos 110

Bibliografía 112

Herramientas de revisión 115

A modo de cierre 116

05. LA CONTRUCCIÓN DE LO VEROSÍMIL EN EL DISCURSO ACADÉMICO

Por Gastón Daix

(In)certezas cotidianas acerca de la verdad en el lenguaje 119

Moneda corriente: ¿cuánto vale la verdad en las instituciones? 122

Nociones de lo verosímil: de la vida cotidiana a la universidad 124

Una vuelta más de tuerca: lo verosímil académico 130

A modo de cierre 138

06. MODOS DE DECIR EN EL DISCURSO ACADÉMICO: LA MATERIA DE LOS TEXTOS

Por Lucía Romanini

Microscopía textual: primera parada 143

La construcción del enunciador y la subjetividad 146

Despersonalización y efecto de objetividad 148

No todo es efecto de objetividad: usos y sentidos de la primera persona 158

Disciplinas, tradiciones teóricas y posiciones en los campos del saber 162

Microscopía textual: segunda parada 165

A modo de cierre 168

07. QUE HAYA VOCES PERO NO RUIDOS: POLIFONÍA Y REFORMULACIÓN

Por Marcia Arbusti

No es música pero hay sinfonía 176

Las coordenadas en los géneros académicos de formación 177

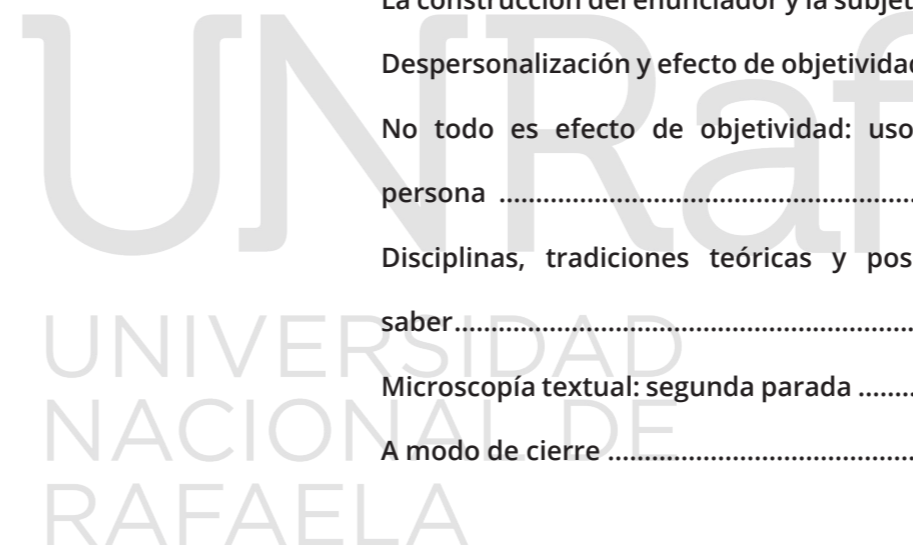
Funciones de la polifonía 179

Arquitectura de la polifonía 181

Reformulación 185

Revisar, reformular 189

A modo de cierre 194



Anexo

NORMAS DE CITACIÓN

Por Gastón Daix y Claudio Steppfer

Libro impreso	202
Libro digital publicado en la web	205
Sección o capítulo de un libro	206
Artículo de revista académica en línea [journal]	208
Artículo de revista académica en papel [journal]	211
Artículo en revista impresa no académica [magazine]	212
Artículo de periódico en línea	213
Película	214
Tesis	215
Página web / Blog	216
Video en plataforma en línea (Youtube, Dailymotion, Vimeo, etc.)	218
Sin autora	219

A cada estudiante que transitó nuestras aulas y que cada día se convirtió en el combustible para el motor de nuestro trabajo comprometido.

A la comunidad universitaria toda, que sigue apostando a la educación pública, inclusiva y de calidad.

UNRaf
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA



AUTORÍA

Marcia Arbusti es Doctora en Humanidades y Artes, mención Lingüística, título alcanzado siendo becaria del CONICET. Es Profesora Titular ordinaria del Taller de Lectura y Escritura Académica de la Universidad Nacional de Rafaela. Allí impulsó la creación del Centro de Escritura Académica, del cual hoy es Directora. Además es Profesora Titular en la cátedra de Socio y Psicolingüística, Escuela de Letras, y del Taller de Escritura I de la carrera de Gestión Cultural, ambas de la Universidad Nacional de Rosario. Ha dictado cursos de grado y posgrado y talleres de formación docente. Ha realizado publicaciones que abarcan los campos de la sociolingüística, las problemáticas psicolingüísticas en relación con la oralidad y la escritura y la didáctica de la lengua, entre las que se cuentan los libros *La enseñanza de la lengua en la Escuela Media* (2016) y *La lengua, los padres y los maestros* (2011), de los que es coautora. Es Directora y ha sido co-directora e integrante de investigaciones radicadas en la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNR.

Lucía Romanini es Profesora y Licenciada en Letras por la UNR y doctoranda en Lingüística y Lenguas en la misma institución. Es Profesora Adjunta del Taller de Lectura y Escritura Académica de la UNRaf y Coordinadora Académica del Centro de Escritura Académica de esa universidad. Es además docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, institución en la que se desempeña como Profesora Titular de Lengua Española I y como Profesora Adjunta de Socio y Psicolingüística. Es actualmente co-directora y ha sido integrante de proyectos de investigación sobre oralidad, lectura y escritura en la universidad, en relación con los cuales ha realizado publicaciones y comunicaciones en eventos especializados. Ha dictado seminarios de grado y posgrado y de formación docente.

Gastón Daix es profesor en Letras por la Universidad Nacional de Rosario y especializando en Estudios Interdisciplinarios en Sexualidades y Género por dicha casa de estudios. Es Profesor Adjunto en el Taller de Lectura y Escritura Académica y miembro del Centro de Escritura Académica de la Universidad Nacional de Rafaela. Participa, además, de espacios vinculados a la alfabetización académica en la UNR y se desempeña como docente en escuelas secundarias orientadas, técnicas y para personas adultas. Asimismo, ha participado de proyectos de investigación y de articulación con la comunidad vincu-

lados a la educación superior y a las prácticas de lectura y escritura universitarias.

Cecilia Perren se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos del Taller de Lectura y Escritura Académica del Ciclo de Formación General, es integrante del Centro de Escritura Académica y docente e investigadora de la Licenciatura en Medios Audiovisuales y Digitales y de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela. Además, en la UCSE DAR, es docente en la Licenciatura en Comunicación Social y en la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Audiovisual. Estudió la Licenciatura en Comunicación Social en UCES Rafaela, está cursando el Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior en UAI Rosario y la Maestría en Industrias Culturales: Políticas y Gestión en la UNQ.

Claudio Stepffer es Profesor Adjunto ordinario del Taller de Lectura y Escritura Académica del Ciclo de Formación General de la Universidad Nacional de Rafaela, y de Teorías de la Cultura de la Licenciatura en Industrias Creativas en dicha casa de estudios. Asimismo, es docente en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, sede Rafaela, en materias del área de Lingüística. Estudió el Profesorado en Lengua, Literatura y Comunicación Social (ISP N°2), es Licenciado en Educación (UNQ) y doctorando en Humanidades, mención Letras (UNL).

PRÓLOGO

Esta publicación, que forma parte de la Colección Libros de Cátedra, responde a una intención precisa para la que la UNRaf trabaja desde su origen: el diseño y la implementación de dispositivos didácticos tendientes a fortalecer la calidad educativa y a evitar la interrupción de las trayectorias estudiantiles, problemática que atraviesa centralmente esta era de la universidad masificada. Dado que, como sostienen diferentes especialistas, la lectura y la escritura son prácticas que vertebran las actividades en la universidad y atraviesan en su totalidad el proceso de formación de quienes serán profesionales en el futuro próximo, un Libro de Cátedra que aborde esas prácticas es una concreción clara de las respuestas que la UNRaf brinda a su comunidad educativa.

La elaboración de este material didáctico situado, organizado en función de aquello que los años de experiencia en la cátedra del Taller de Lectura y Escritura Académica (TLEA) de la UNRaf nos han permitido observar, constituye un hecho significativo, que, esperamos, abrirá paso a nuevas publicaciones que le den continuidad y permitan fortalecer los dispositivos de alfabetización académica de nuestra Universidad.

El objetivo de estas páginas es ofrecer a las estudiantes que cursan el Taller de Lectura y Escritura Académica un recorrido de lecturas que organice y sistematice la perspectiva teórica y la propuesta de análisis de las prácticas de ese espacio curricular, y que se constituya además en una herramienta de consulta a lo largo de sus trayectorias por la universidad. Es decir que el estudiantado de la UNRaf encontrará en estas páginas no sólo el soporte fundamental para su paso por el Taller de Lectura y Escritura Académica, sino también un insumo para la reflexión sobre las prácticas de lectura y escritura que llevará a cabo hasta su egreso, lo que entendemos constituye una estrategia de profundización sobre la política institucional de acceso y permanencia en el sistema educativo de nivel superior.

La publicación parte de una presentación del encuadre teórico metodológico y político institucional desde el que se conciben esas prácticas y se detiene, luego, en el análisis del discurso académico y las prácticas letradas que se llevan adelante en la universidad. La perspectiva que asumimos otorga, por un lado, un lugar central al anclaje situacional y a los géneros discursivos como concepto articulador de los rasgos situacionales y las configuraciones textuales, lo que se despliega, además, luego de dos capítulos panorámicos sobre la comunicación en la universidad y los géneros discursivos académicos,

en relación con algunos de los rasgos centrales de éstos: los elementos paratextuales, la construcción del verosímil, los modos de decir y las formas de inscripción de la polifonía. La mirada que proponemos desplegar se enfoca en las formas en las que en el discurso se construyen y circulan los sentidos así como en los efectos que produce la elección de unos u otros elementos de la lengua. El uso que hacemos de las formas femeninas –empleadas con un valor inclusivo– constituye una apuesta en relación con esos efectos.

La aproximación propuesta contempla situaciones y ejemplifica los rasgos que se abordan a partir de textualizaciones enmarcadas en los distintos campos del saber relativos a las propuestas formativas de nuestra Universidad. Cada capítulo, por último, en la medida en la que centraliza el tratamiento de aspectos específicos de una problemática clave, no sólo responde a los distintos ejes temáticos desarrollados en el TLEA, sino que puede ser abordado autónomamente. El primer capítulo, "Lectura y escritura académica. Prácticas discursivas e ingreso a la universidad", a cargo de Marcia Arbusti, Lucía Romanini y Claudio Stepffer, presenta el encuadre teórico e institucional de la publicación. Se exponen allí las bases teóricas y metodológicas de la perspectiva desde la que abordamos la alfabetización académica y se brinda una contextualización en relación con el lugar que ocupan la lectura y la escritura académicas en la Universidad Nacional de Rafaela y, en particular, en el Ciclo de Formación General, a través del Taller de Lectura y Escritura Académica que cursan quienes ingresan a las carreras de grado y pregrado de la Universidad. Este primer capítulo se centra en los argumentos que permiten dar cuenta de la necesidad de enseñar a leer y escribir en la universidad y se propone, por tanto, como un marco para el recorrido posterior. En el segundo capítulo, "Comunicarse en la universidad", Marcia Arbusti y Cecilia Perren presentan las prácticas de lectura y escritura como actos comunicativos. En ese marco general, entonces, se observan las coordenadas de toda situación comunicativa (quién soy, a quién me dirijo, cuál es mi objetivo, qué canal voy a utilizar) para luego hacer foco sobre las particularidades que esas variables adquieren en la universidad. La segunda parte del capítulo aborda las singularidades que adquieren las prácticas comunicativas escritas en las plataformas de la UNRaf: página web, redes sociales, sistema de gestión académica, campus virtual, correos electrónicos y notas formales a autoridades. En cada uno de los casos, se ejemplifican modos adecuados del decir, privilegiando la reflexión sobre especificaciones y delimitaciones que cada canal impone sobre el escrito.

En el tercer capítulo, "Géneros del discurso académico", Lucía Romanini propone una aproximación inicial a los géneros discursivos en que se realiza el discurso académico. Parte del concepto bajtiniano de género discursivo, que permite dar cuenta de los textos como enunciados anclados situacionalmente y articulados a partir de convenciones que regulan los modos de decir. Sobre esa base, brinda argumentos en relación con la productividad de los géneros como instrumentos para las prácticas de lectura y escritura en la universidad y se detiene en la caracterización de los géneros académicos de formación, primero, a partir de su confrontación con los géneros especializados y, luego, a partir del análisis de uno de los géneros que más frecuentemente se solicitan en las primeras instancias del recorrido universitario, el examen parcial. El tercer capítulo traza, de este modo, algunas líneas tendientes a construir la mirada de una escritora consciente de la situación retórica en la que se inscriben sus textos, que se articula luego con los aspectos específicos de los géneros académicos que abordan los capítulos siguientes.

El cuarto capítulo, "Paratextos académicos", de Claudio Stepffer, ofrece una aproximación a los elementos que dan nombre al capítulo, elementos que, lejos de ser entendidos como meros complementos, se presentan como verdaderos soportes en la producción de sentido de los textos. El capítulo parte de una caracterización general de los paratextos y arriba a una descripción detallada y ampliamente ejemplificada de los diferentes tipos, usos y recursos paratextuales, tanto analógicos como digitales, que presentan los textos del ámbito universitario. Este capítulo incluye un Anexo, a cargo de Gastón Daix, que lleva por título "Herramientas del procesador de textos para las presentaciones académicas", en el que se presenta una serie de recursos para automatizar algunas tareas relacionadas con la escritura, edición y corrección de textos, que permiten reducir el tiempo insu-mido en ellas y el riesgo de que ocurran inconsistencias de formato. El quinto capítulo, "La construcción de lo verosímil en el discurso académico", de Gastón Daix, propone centrar la mirada en los modos de configuración y legitimación del saber en las disciplinas académicas, que producen como efecto discursivo su aceptación como verdad. El capítulo pone el foco en la constatación de que la ciencia constituye una práctica situada, llevada a cabo por sujetos constituidos como tales en una comunidad discursiva regulada por mecanismos específicos de inclusión/exclusión, que sostiene representaciones frecuentemente en disputa acerca de qué puede evaluarse como conocimiento válido en su interior. En ese marco, se sostiene que los

textos se presentan no como un modo de comunicación de objetos de conocimiento prediscursivos, sino como su materialización en dispositivos retóricos destinados a convencer, en los que quien escribe se vale de una serie de recursos que permiten satisfacer los supuestos epistemológicos y metodológicos exigidos por el campo del saber en el que pretende inscribirse, así como satisfacer los rasgos de un género discursivo en particular.

En el sexto capítulo, “Modos de decir en el discurso académico: la materia de los textos”, a cargo de Lucía Romanini, se aborda la forma en que los rasgos que caracterizan al discurso académico se concretan en la lengua. El recorrido se detiene fundamentalmente en las marcas que, en los textos que circulan en las aulas universitarias, dan cuenta de las posiciones enunciativas y propone, en relación con ello, una reflexión sobre los modos en que se constituyen los sentidos –y sobre los efectos que éstos generan–. Con una mirada microscópica, se observan y analizan los rasgos materiales que asumen la construcción de la impersonalidad y las formas en que se inscribe discursivamente la subjetividad y se indaga, asimismo, en la forma en que los modos de decir aparecen determinados por las disciplinas, las tradiciones teóricas y los lugares que los sujetos ocupan en los campos del saber.

En el capítulo siete, “Que haya voces pero no ruidos: polifonía y reformulación”, Marcia Arbusti se detiene sobre otro de los rasgos propios del discurso académico, a saber, su constitución polifónica. Pensar el discurso académico como sinfonía de voces requiere de la reflexión sobre esa composición en la que se vinculan la voz propia con voces ajenas según normas de uso que es preciso conocer. Este fenómeno polifónico conduce al estudio de la reformulación, puesto que la escritura académica supone un equilibrio entre conservar y modificar, es decir, conseguir ser fiel a las fuentes sin tergiversarlas ni plagiarlas. El capítulo finaliza con un planteo acerca de la reformulación como una estrategia de revisión del texto propio, tarea necesaria en todo proceso de escritura. El Anexo que acompaña a este capítulo, “Normas de citación”, de Gastón Daix y Claudio Stepffer, por último, funciona como un ayudamemoria, que compila ejemplos de los casos más comunes de inclusión de referencias bibliográficas en escritos académicos, según tres estilos estandarizados de amplia circulación en la esfera académica. De esta manera, el Anexo constituye una herramienta de fácil acceso para toda instancia de escritura que requiera incluir voces y referencias autorales.

Este libro constituye, finalmente, a partir del recorrido que propone cada uno de sus capítulos, una aproximación inicial a los rasgos propios de los textos que conforman el discurso académico, textos

que quienes ingresan a la universidad –y quienes transitan los distintos momentos de su formación– deberán leer y escribir. Confiamos en que resulte un aporte para reflexionar acerca de esas prácticas y, en definitiva, contribuya a fortalecer los trayectos de formación de cada estudiante de nuestra Universidad.

Marcia Arbusti y Lucía Romanini
Rafaela, marzo de 2023.

UNRaf
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

01.

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA. PRÁCTICAS DISCURSIVAS E INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Por: Marcia Arbusti, Lucía Romanini y Claudio Stepffer

Escribir no es volcar en el papel o la pantalla. Escribir es ir y venir, levantar la cabeza, leer, preguntar, preguntarse, compartir lo escrito, corregir, volver a escribir. Estas prácticas son también un contenido y un saber cuando se trata de pensar la escritura en las zonas de pasaje.

Labeur (2017)

Este primer capítulo servirá como marco a este Libro de Cátedra. A lo largo de las páginas que siguen presentaremos el encuadre teórico de la perspectiva que asumimos en torno a las prácticas de lectura y escritura, es decir, el modo en que las definimos, en particular en relación con el discurso académico y el ingreso a la universidad. Además, contextualizaremos la forma en que se inscribe el abordaje sobre la alfabetización académica en la Universidad Nacional de Rafaela, específicamente a través del Taller de Lectura y Escritura Académica. El objetivo de este primer capítulo es desplegar algunos argumentos para responder por qué es preciso ocuparnos de la lectura y la escritura si, como suele decirse, “sabemos leer y escribir desde primer grado”. En ese sentido, profundizaremos sobre las razones que vuelven necesario, en la actualidad, reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad y presentaremos la alfabetización académica como política de inclusión para fortalecer la permanencia del estudiantado en el nivel superior.

Singularidad de las prácticas letradas en la universidad

La lectura y la escritura se nos presentan en la actualidad como prácticas casi omnipresentes en nuestras sociedades occidentalizadas. Leemos un mensaje de WhatsApp y respondemos escribiendo una intervención breve, abrimos algunos portales de noticias, organizamos nuestro CV para una búsqueda laboral, escribimos listas de tareas para organizar un evento de recaudación de fondos en una ONG de la que participamos, ayudamos a un vecino unos años menor, que no entiende la consigna de una tarea que le pidieron en la escuela. Leemos y escribimos cotidianamente, desde que aprendimos a hacerlo en la escuela primaria, en diferentes situaciones y de distintos modos. Somos sujetos lectores y escritores, no porque pasemos largas horas frente a libros de más de trescientas páginas, o porque seamos ensayistas o poetas, sino, simplemente, porque vivimos en una comunidad, y en ella la lectura y la escritura son el modo

en que nos comunicamos. Pero las formas que asumen la lectura y la escritura son variadas, ya que todas las prácticas humanas se transforman junto con las sociedades, incluso más aceleradamente desde que las tecnologías de la información atraviesan buena parte de las comunicaciones cotidianas. Lo que aprendimos a los seis o siete años no alcanza, por lo tanto, para hacer frente a las múltiples instancias en que se nos requiere leer o escribir.

Lo que afirmamos supone definir la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas (Carlino, 2013; Navarro, 2017a, 2017b). ¿Qué significa esto? Primero, que se trata de prácticas que tienen un sentido determinado, aquel que adquieren en el seno de una comunidad. En nuestras sociedades, la lectura y la escritura son habilidades muy valoradas, tanto que a lo largo de la historia –y hasta la actualidad– se han planificado estrategias y se han invertido muchos recursos en la alfabetización de la población. Pero, además, que sean prácticas sociales situadas significa que están ligadas fuertemente a cada circunstancia, que no pueden concebirse con independencia de los sujetos que las llevan adelante ni de los contextos en que se desarrollan. De allí se desprende que en cada ámbito en que se realizan, la lectura y la escritura adquieren rasgos singulares, que están determinados por las comunidades de práctica. En otras palabras, y más específicamente en relación con el tema que nos compete, lo que estamos planteando es que la comunidad académica es un actor social (Di Stefano, 2021) y como tal otorga significación a sus prácticas comunicativas y a las formas específicas del decir que acaban por convertirse en convenciones que los sujetos (y sus textos) adoptan. En ese sentido nos ocupamos de la lectura y la escritura, no en su generalidad, sino en la singularidad que adoptan cuando atraviesan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. La lectura y la escritura estructuran nuestros sistemas educativos (la mayor parte del tiempo accedemos al conocimiento y damos cuenta de él leyendo y escribiendo) y la universidad no es una excepción; por lo tanto, también organizan nuestras oportunidades de participación como miembros de la comunidad académica, desde que ingresamos hasta alcanzar el título profesional.

Aprender a leer y escribir en la universidad

El ingreso a la universidad supone, entonces, el desafío de participar de una nueva comunidad y, por lo tanto, del encuentro con un discurso nuevo, hasta el momento totalmente desconocido, o al menos poco

familiar, en el que tenemos que aprender a desenvolvernos para desentrañar las formas en que se concreta y los sentidos que se despliegan en su funcionamiento. Como veremos a lo largo de los capítulos que siguen, ese discurso presenta, por un lado, una serie de rasgos que lo distancian de otros discursos sociales, ya que las convenciones que determinan lo esperable en ese ámbito son muy diferentes de aquellas que aparecen como propias, por ejemplo, de la esfera cotidiana, e incluso del ámbito escolar. Por otro lado, ese discurso adquiere además formas específicas en los diferentes campos del saber, lo que implica que, muy probablemente, las diferentes materias de una carrera nos conduzcan a introducirnos en diferentes discursos, cuyas singularidades tendremos que aprender a reconocer.

La universidad se figura, por lo tanto, como un universo nuevo para los sujetos ingresantes, por muchos motivos, entre los que nos interesa destacar las nuevas formas que adquieren las prácticas de lectura y escritura en torno al discurso académico. Ese encuentro precisa de una orientación porque, como planteamos, los nuevos discursos no nos resultan familiares; en otras palabras, la universidad también se ocupa –porque es su responsabilidad– de abordar las problemáticas en torno a la lectura y la escritura, a través de espacios o equipos de trabajo cuyas tareas se centran en la alfabetización académica, definida por Carlino (2013) como:

el proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. (p. 370)

La alfabetización académica es, entonces, el proceso a través del cual, mediante la implementación de espacios específicos y el desarrollo de estrategias institucionales, aprendemos cómo interactuar con los discursos académicos, cómo leer y escribir textos en la nueva esfera de la vida de la que comenzamos a ser parte, esto es, la que conforma una institución educativa de nivel superior en la que nos formamos en distintos campos del saber, según la carrera que hayamos escogido. Como la escritura (y por ende, la lectura) no son habilidades aisladas –ya lo hemos dicho– sino parte de la construcción de conocimientos, comprender las disciplinas en las que nos estamos formando significa comprender e incorporar las formas de comunicación propias de esa área del conocimiento.

El encuentro con el discurso académico-disciplinar nos enfrenta a la necesidad de desplegar habilidades, herramientas y estrategias de lectura y escritura, que son, como dijimos, específicas, y deben, por lo tanto, ser enseñadas formal y sistemáticamente, puesto que no se adquieren por inmersión en la interacción con los textos. Necesitamos aprehender esas estrategias diversas y especializadas para llegar a ser parte de la comunidad académica. Ser ingresantes a la universidad supone ingresar a los discursos que en ella circulan y, para ejercer ciudadanía plena en esos universos discursivos, necesariamente debe disponerse de las herramientas que se consiguen a través del conocimiento de las prácticas orales y escritas de cada ámbito.

Como sostiene Di Stefano (2021), el desarrollo de competencias de escritura académica requiere necesariamente de una reflexión consciente sobre las características de la práctica. Ello es así porque, por un lado, los modos de leer y de escribir en la universidad han sido –y son– elaborados por la comunidad académica para la comunicación entre sus miembros, y no resultan naturales para quienes –todavía– no forman parte de ella, y, por otro, porque lo que está en juego es, en definitiva, la posibilidad de ingresar a esa comunidad:

La complejidad de esa apropiación es evidente y no parece poder resolverse con una serie de fórmulas acerca de cómo escribir o pensar los textos del nivel, ya que en cada caso se trata no sólo de los textos y nuestra propia formación académica, sino también de los sujetos que ingresan desde distintas experiencias socioculturales y tienen que empezar a acomodarse a las múltiples exigencias de los estudios posteriores. Allí los textos no son tersas superficies, sino que constituyen el espacio en el que se dirime quiénes permanecen, quiénes egresan y quiénes no.

Porque de lo que se está tratando allí no es solamente de la apropiación de ciertas habilidades para leer y escribir de maneras más o menos convencionalizadas, sino de los modos de pensar y conocer en los que se juegan relaciones de poder, discursos sobre el mundo, miradas más o menos legítimas o legitimadas. (Labeur, 2017, p. 28)

Con la complejidad del caso, apropiarse de un discurso, conocerlo, reflexionar sobre él, leer y escribir según las convenciones que regulan la circulación de los sentidos en cada situación en particular es una tarea comprometida que las instituciones universitarias han decidido orientar.

Las instituciones han asumido, sobre todo en las últimas dos décadas, el valor fundamental que tienen las prácticas de lectura y escritura en la formación universitaria, hecho que fue posible, entendemos, gracias al cambio de posicionamiento que atravesó la mayoría de las instituciones, basado en el abandono de la idea de que su deber era remediar las falencias acarreadas por el estudiantado, producto de la desatención de los niveles de escolaridad previos a los temas concernientes a la lectura y la escritura. En lugar de ello, paulatinamente, las universidades han diseñado programas específicos para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno al discurso académico-disciplinar, ponderando el lugar que la escritura ocupa en la formación y ampliando, así, la perspectiva previamente vigente. Es que, tal como lo plantea Navarro (2017b), la escritura cumple con un complejo prisma de funciones. En principio, una *función epistémica*, esto es, de mediación en el proceso educativo, porque es a través de la escritura que cada estudiante aprende y transforma los contenidos disciplinares. También es posible reconocer una *función retórica*, ya que, como dijimos, al escribir también se aprenden las formas de comunicación concretas, disciplinariamente adecuadas, a través de las cuales se conforman las comunidades y se construye la pertenencia a ellas. Asimismo, la escritura es un instrumento de evaluación, el modo tradicional de acreditar los saberes; cumple, por lo tanto, con una *función habilitante*. Es sustancial, además, la *función empoderadora*, que se relaciona con los procesos de razonamiento necesarios para adoptar una postura crítica respecto de los saberes instituidos. Por último, no menos relevante es la *función expresiva* de la escritura: aunque los géneros académicos estén normados por un estilo que genera efectos de impersonalidad, la escritura es un medio de construcción de identidades y, por ello, brinda la posibilidad de constituir la propia subjetividad en el seno de cada disciplina.

Esto quiere decir que en la formación universitaria la escritura no se postula meramente como una tarea de codificación que involucra una dimensión cognitiva, sino que integra, a través de sus múltiples funciones, otros aspectos igualmente importantes, como la identidad y el orden de lo afectivo. En palabras de Cassany (2007), “el discurso es una herramienta para comunicar conocimientos, para desarrollar la actividad laboral, para fortalecer nuestra identidad profesional, para cumplir nuestros deberes y para ejercer el poder” (p. 14).

Contexto histórico institucional: la alfabetización académica como política institucional de la UNRaf

En el apartado anterior señalamos que las instituciones universitarias atravesaron un proceso paulatino a través del cual fueron incorporando una nueva perspectiva respecto de las prácticas de lectura y escritura en relación con la formación de las futuras profesionales, proceso que devino en la implementación de políticas educativas específicas. A continuación, trataremos de contextualizar ese proceso, y en particular nos referiremos a las formas que ha adquirido en el ámbito de la Universidad Nacional de Rafaela.

Un aspecto a tener en cuenta para entender la inclusión de la alfabetización académica como política institucional son las transformaciones que en las últimas décadas viene transitando el sistema universitario argentino –así como, con diferentes inflexiones, los de otros países latinoamericanos–, las cuales están atravesadas por el reconocimiento de que la educación superior constituye un derecho que el Estado debe garantizar y que para el ejercicio efectivo de ese derecho no es suficiente con políticas que eliminen las restricciones para el ingreso (Rinesi, 2015; Chiroleu, 2018). El derecho a la universidad implica para las instituciones públicas la obligación de generar políticas tendientes a garantizar no solamente el ingreso sino también la permanencia y el egreso de sus estudiantes. Entre las acciones que las instituciones han venido desarrollando para acercarse a ese objetivo, ocupan un lugar no menor aquellas que han llevado a la implementación de espacios orientados a la alfabetización académica, ya que, en la medida en la que se reconoce que acceder a las prácticas letradas resulta necesario para acceder a su vez a los conocimientos especializados de las diferentes disciplinas, la enseñanza de esas prácticas se constituye en una herramienta de inclusión (Pérez y Natale, 2016; Carlino, 2013).

En esa línea, la Universidad Nacional de Rafaela, institución que recibió a sus primeros estudiantes en 2016, incorpora en la grilla curricu-

lar de todas las carreras de grado un espacio dedicado a la escritura en su Taller de Introducción a los Estudios Universitarios y un Taller de Lectura y Escritura Académica, espacio cuatrimestral que ofrece una aproximación inicial al discurso académico y a las prácticas letradas en las que éste se produce y circula.

La UNRaf es la tercera universidad nacional enclavada en la provincia de Santa Fe. Con su creación se amplió el carácter federal de la universidad argentina y se reconfiguró el mapa de la oferta educativa. Su proyecto institucional responde a un lugar de vacancia en la formación universitaria, no sólo porque está emplazada en una región que hasta el momento contaba con una muy escasa oferta en formación universitaria pública y gratuita, sino también porque su propuesta se caracteriza por carreras de carácter innovador que atienden a las necesidades del territorio. Como señalamos, todas ellas prevén, en sus planes de estudio, espacios de abordaje de la alfabetización académica.

El Taller de Lectura y Escritura Académica (TLEA) es una de las cuatro materias que conforman el Ciclo de Formación General, un ciclo cuatrimestral compartido por todas las carreras de la UNRaf. El TLEA se detiene, de manera general, en las singularidades de la lectura y la escritura en la universidad, a través de la presentación de las tradiciones discursivas propias de la formación académica. El TLEA, en la instancia de acceso a la educación superior y al discurso académico, tiende un puente donde se reinventan –y se reflexiona sobre– las prácticas de lectura y escritura en función de las nuevas necesidades y los nuevos requisitos relacionados con las habilidades que exige, para ser miembro de ella, la comunidad académica.

El reconocimiento, sin embargo, de que –dada la complejidad y la multiplicidad de las formas que asume la escritura académica– espacios de formación inicial como el TLEA son una estrategia productiva pero no suficiente mostró la necesidad de profundizar las intervenciones en torno a la alfabetización. La continuidad de esa intención política se vio reflejada en la creación, en 2019, del Centro de Escritura Académica. El CEA constituye un espacio de articulación con los ciclos superiores de cada carrera, donde el trabajo sobre la lectura y la escritura se vuelve a reconfigurar según otros objetivos y desafíos. Se ofrecen, en ese marco de acción, tutorías de escritura destinadas al estudiantado y a todo miembro de la comunidad universitaria que lo requiera, así como también seminarios, cursos y talleres sobre distintos tópicos, que dan continuidad a las primeras herramientas a las que se accede en el TLEA. Con el objeto de profundizar las líneas de trabajo y reflexión sobre la lectura y la escritura y ampliar la oferta de modalidades de abordaje, el CEA también propone recursos didácti-

cos multimedia de libre acceso para su comunidad. De este modo, los espacios destinados a la alfabetización académica materializan la política de acompañamiento que la Universidad sostiene en relación con la construcción de las herramientas necesarias para transitar la formación profesional.

A modo de cierre

Leer y escribir son tareas complejas que sirven para aprender. Leer y escribir requieren de nuestro trabajo, no son un don o una habilidad que algunas tengan naturalmente y a otras les esté negada. No escribimos porque una musa o una voz interior nos dicte las expresiones que necesitamos. Para lograr un texto que tenga sobre quien lo lea el efecto que buscamos es preciso trabajar: abordar en profundidad diferentes fuentes, establecer relaciones, organizar ideas, planificar, formular y reformular, hasta dar con la forma que nos resulte más adecuada, y hacer todo ello de acuerdo con las convenciones que impone el discurso académico. Entendiendo esos desafíos que la cultura del nivel superior supone, la UNRaf asume el compromiso de acompañar a sus estudiantes y dispone, como vimos, de una serie de dispositivos concretos para atender las realidades y demandas de quienes ingresan al nivel superior. Este capítulo pretendió ser una breve presentación de la perspectiva teórico-pedagógica con que asumimos la alfabetización académica en el TLEA y sirve de telón de fondo desde el que proponemos leer el recorrido que presentamos en los próximos capítulos de esta publicación.

UNRaf
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

Bibliografía

- Arbusti, M. y Daix, G. (2018). La alfabetización académica como política lingüística institucional en la Universidad Nacional de Rafaela [presentación en congreso]. *I Feria Internacional de Educación Superior Argentina*, Mendoza, Argentina.
- Arbusti, M. y Desuque, L. (2021). Alfabetización académica en UNRaf: programas de acción y desafíos [presentación en congreso]. *XVII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos*, Tucumán, Argentina.
- Arbusti, M. y Romanini, L. (2021). Dispositivos de alfabetización académica: el Centro de Escritura Académica UNRaf [presentación en congreso]. *XVI Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y escritura*, Puebla, México.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia* (L. Ferreyra, L. Bruno, C. Ávila y C. Tossi, Trads.; F. Navarro, Ed.). UNC.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (57), 355-381.
- Cassany, D. (2007). *Afilas el lapicero: guía de redacción para profesionales*. Anagrama.
- Chiroleu, A. (2018). De la expansión de oportunidades al derecho a la universidad: un recorrido de un siglo desde la óptica de la representación social. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), 27-36.
- Di Stefano, M. (2021). La enseñanza de la escritura como crítica: un abordaje glotopolítico. En E. Arnoux, L. Becker y J. del Valle (Eds.), *Reflexiones glotopolíticas desde y hacia América y Europa* (pp. 289-298). Peter Lang.
- Labeur, P. (2017). Apuntes en zonas de pasaje. En G. Bombini y P. Labeur (Coords.), *Leer y escribir en las zonas de pasaje: articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Biblos.

- Navarro, F. (2017a). Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad. En P. H. J. Quintanilla y A. Valle (Eds.), *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales* (pp. 103-134). Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Navarro, F. (2017b). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez y C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pérez, I. G. y Natale, L. (2016). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En L. Natale y D. Stagnaro (Comps.), *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 13-46). Ediciones UNGS.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Ediciones UNGS.
- Stagnaro, D. (2018). Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura. En L. Natale y D. Stagnaro (Orgs.), *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza* (pp. 15-58). Ediciones UNGS.

02.

COMUNICARSE EN LA UNIVERSIDAD

Por: Marcia Arbusti y Cecilia Perren

Si algo distingue al ser humano de otras especies es su capacidad de adquirir una lengua. Evolutivamente, el desarrollo del lenguaje estuvo relacionado con la necesidad de comunicación; no sólo el descubrimiento del fuego dio origen a las primeras comunidades, sino también el hecho de que los sujetos comenzaron a comunicarse entre sí. Desde ese entonces a la actualidad pasaron, según los planteos de especialistas, dos millones y medio de años, por lo que se hace evidente que los rasgos de las situaciones comunicativas se modificaron a la par de los grandes cambios del mundo: el ser humano evolucionó, las sociedades crecieron, se complejizaron y se crearon instituciones, surgió la escritura y luego tantas otras tecnologías que forman parte de la vida cotidiana. La simplificación de esta enumeración solamente pretende explicitar que la comunicación es esencial para el ser humano, pero no se produce de una manera general, idéntica, a lo largo de la historia y los espacios geográficos sino que es dinámica y ha adquirido diferentes formas, que continúan evolucionando, según muchas variables, algunas de las cuales luego analizaremos.

Este segundo capítulo presenta las prácticas de escritura como actos comunicativos en los que un sujeto tiene la intención de manifestarle algo a otro. Observaremos las coordenadas de toda situación comunicativa (quién soy, a quién me dirijo, cuál es mi objetivo, qué canal voy a utilizar) para luego hacer foco sobre las particularidades que esas variables adquieren en la universidad. La importancia de observar esos elementos y analizar de qué manera pueden variar e ir adaptándose a las situaciones de las que participamos en la universidad se basa en que nuestros textos –orales o escritos– precisan adecuarse a las convenciones de cada situación, porque esas convenciones regulan lo que podemos decir, lo que debemos omitir, las maneras más apropiadas de expresarnos; en otras palabras, las convenciones aseguran que nuestros textos sean aceptados por otros miembros de la comunidad de la que somos parte. La segunda parte del capítulo aborda específicamente las prácticas comunicativas escritas en las plataformas de la UNRaf: página web, redes sociales, sistema de gestión académica, campus virtual, correos electrónicos y notas formales a autoridades. Se describirán las características más importantes de cada uno de esos medios por donde circulan los textos en nuestra Universidad. En cada uno de los casos se ilustrarán modos adecuados del decir, teniendo en cuenta las determinantes que cada canal impone sobre el escrito.

El universo comunicativo de la universidad

Como mencionamos, las comunicaciones son tan complejas –variadas, heterogéneas– como las sociedades. La universidad es, en el mundo actual, un ámbito entre tantísimos otros en el que participan personas que se relacionan –se comunican– de diversos modos y a través de múltiples canales. En la universidad, como en la escuela, o en los comercios, en casa, en los bancos, en las redes sociales, leemos, hablamos y escribimos. ¿Para qué lo hacemos? Leemos y escribimos ante cada trámite o formulario que debemos completar, ya sea en un sorteo o para asociarnos a un club, o en el banco, por ejemplo, para que nos renueven la tarjeta de débito; y en las redes sociales, para apoyar una marcha en contra del recorte del presupuesto para discapacidad; y en la universidad, para acceder al conocimiento, para dar cuenta, en las evaluaciones, de lo que estudiamos, para obtener información sobre las mesas de exámenes, para solicitar una beca. Tenemos diferentes objetivos para cada ocasión, entonces –y a veces sin darnos cuenta– estructuramos nuestros textos de diferente manera.

En el seno de la universidad también podemos reconocer un universo amplio, a veces complejo. Docentes, no docentes, estudiantes, autoridades, áreas, secretarías, dependencias, campus virtual, cartelería: ¿cómo adaptar aquello que tenemos que comunicar a cada una de estas variables? Nuestra intención es brindar una serie de herramientas comunicativas para que habitar este mundo sea cada vez menos complejo. En la universidad hay oxígeno suficiente para toda persona que quiera habitarla; saber adecuar los modos de decir a las distintas situaciones es fundamental para habitarla exitosamente. Si continuamos la comparación con el cosmos, podemos decir que precisamos conocer y reconocer la variedad de elementos que aseguran nuestra supervivencia para aprovechar al máximo sus beneficios: respirar aire puro, beber mucha agua, absorber la luz del sol pueden traducirse, en la materia que nos compete, a los distintos factores que debemos tener en cuenta para tener una comunicación apropiada, eficaz, en la que –en el mejor de los casos– se cumplan nuestros objetivos.

Pongamos un ejemplo perteneciente a otro universo comunicativo, el de las redes sociales: sabemos que en Twitter abunda la polémica, que Instagram muestra fragmentos de la vida, recortados de tal manera que parecen más bellos de lo que son en realidad –pero que en sus historias podemos actuar más espontáneamente– y que Facebook y Tik Tok agrupan a las personas de mayor y de menor edad respectivamente, por lo que actuamos en consecuencia y nos

animamos a cuestionarlo todo en Twitter o preparamos nuestro mejor perfil para las fotos de Instagram, a las que acompañamos con frases cuidadas y a veces motivacionales.

¿Cuáles son esas convenciones de uso –que la mayoría de las veces no están escritas– en las distintas vías de comunicación de la universidad? Nos vamos a concentrar, entonces, en reflexionar sobre algunas de las pautas que pueden ser beneficiosas para poner en práctica en nuestros textos.

Coordenadas de la situación comunicativa

Cuando nos comunicamos tenemos en cuenta muchas variables. Si las situaciones comunicativas nos resultan conocidas, no son demasiado conscientes las elecciones que hacemos sobre las palabras o las entonaciones que usamos. En cambio, cuando participamos de situaciones comunicativas desconocidas, tendemos a prestar mayor atención a qué hacer con nuestras expresiones. Además, si los mensajes son escritos, el contexto de la interacción se ve reducido (porque no vemos los gestos de la persona con la que hablamos, por ejemplo, ni tampoco podemos usar distintos timbres de voz para dar sentido a nuestro texto), por lo que se nos vuelve necesario revisar aquello que escribimos y pensar en distintas coordenadas de referencia que nos permitan reconocer dónde estamos y hacia dónde vamos. Así como las coordenadas geográficas nos brindan los datos sobre nuestra ubicación en la Tierra, las coordenadas comunicativas que desplegaremos a continuación pretenden mostrar un esquema básico de los factores que toda hablante necesita conocer para generar textos orales y escritos apropiados a cada situación. Abajo, entonces, mencionamos las variables más importantes que se ponen en juego en el universo comunicativo de la universidad:

- **Quién soy:** más allá de nuestra identidad individual, lo que importa es qué rol estoy cumpliendo en cada situación. En nuestras vidas, de a ratos ejercemos un rol de amiga, de a ratos de empleada, de hija, de cliente, etc., y en cada uno de esos roles nos comunicamos de manera diferente. Si soy estudiante universitaria, ¿qué manera resulta adecuada al contactarme por escrito con cada protagonista del universo universitario?
- **A quién me dirijo:** las formas adecuadas en las que me expreso varían también en relación con quién es la persona con la que inicio el intercambio comunicativo. Por ejemplo, escribirle a una compañera, aunque recién la

conozca, implica ciertas formas de expresión diferentes a las que se ponen en juego en un mensaje a una docente. Quizá debamos presentar una nota dirigida a Secretaría Académica, o tengamos una entrevista con el área de Bienestar Estudiantil: ¿qué diferencias se imponen en cada situación?, ¿cuál es la distancia entre el rol de interlocutora y el mío? ¿Cómo inciden esas diferentes posibilidades sobre las formas materiales que adquiere mi texto?

- **Cuál es mi objetivo:** definitivamente, tener en claro qué pretendo conseguir a través del texto que estoy escribiendo es muy importante para lograrlo. ¿Explicar una futura inasistencia, pedir la nota del último parcial, enterarme de una fecha de evaluación, reclamar ante una situación que me parece injusta? Cada uno de esos objetivos –y tantos otros– me obliga a elegir palabras y formas de expresión específicas, que resulten apropiadas para tal fin.
- **Cuál es el canal que voy a utilizar:** cada vía comunicativa impone rasgos a las interacciones, como antes dijimos. En principio y de manera general, escribir un correo electrónico requiere de una formalidad mayor a la de un mensaje de WhatsApp. Ahora bien, muchas veces a través de WhatsApp nos contactamos con personas desconocidas, o con quienes tenemos una relación asimétrica (una jefa, por ejemplo), y por lo tanto, la escritura de cada mensaje se vuelve más formal. ¿El comentario que hago a la foto de una amiga en Instagram tiene el mismo tono del comentario que hago en una publicación de la UNRaf en la que se anuncian las fechas de inscripción a las diferentes carreras, en esa misma red social? Esto quiere decir que el canal impone ciertas pautas de uso, pero cada una de ellas se vincula con los otros elementos de la coordinada: el rol de quien escribe, el rol de la persona a quien el mensaje se dirige, el objetivo y el canal se interrelacionan y van influenciando las formas que toman los textos escritos. Si esas formas siguen las pautas, las reglas de juego, las convenciones que se van construyendo en el seno del universo y la comunidad universitaria, tendremos más chances de tener éxito en términos comunicativos.

Una vez más insistimos en la complejidad de la comunicación, con la tranquilidad de saber que la evolución del ser humano no se detuvo, de modo que tampoco cesarán los intercambios, sólo se trata

de intentar mejorar nuestras destrezas. Como dijimos, las coordinadas mencionadas no actúan individualmente. La comunicación se da cuando un sujeto, con un propósito específico, dirige un mensaje a otra persona, a través de un canal o vía determinados; en cada acto comunicativo se produce una intersección de todos los factores y, por ejemplo, si envío un correo electrónico al área de Alumnado de la universidad, escribiré teniendo en cuenta qué necesito expresar y cuáles son las determinaciones que el formato y las convenciones en torno al correo electrónico exigen. En cambio, si comento un posteo de Facebook realizado desde el perfil de la UNRaf en el que se anuncia que desde Alumnado se convoca al estudiantado que no completó la entrega de documentación requerida para la inscripción, y preciso conocer los horarios de atención del área, entonces mi mensaje se adecuará al formato típico de los comentarios de redes sociales. Es decir, aunque autora y destinataria no varíen, el canal imprime modos de decir que es preciso respetar para lograr textos –y comunicaciones– más prósperas.

Canales de comunicación de la Universidad Nacional de Rafaela

La Universidad Nacional de Rafaela cuenta con diversos canales de comunicación a través de los cuales circula información relevante para la comunidad educativa y la sociedad en general. Es importante identificarlos y consultarlos periódicamente, puesto que la institución publica allí las novedades académicas e institucionales.

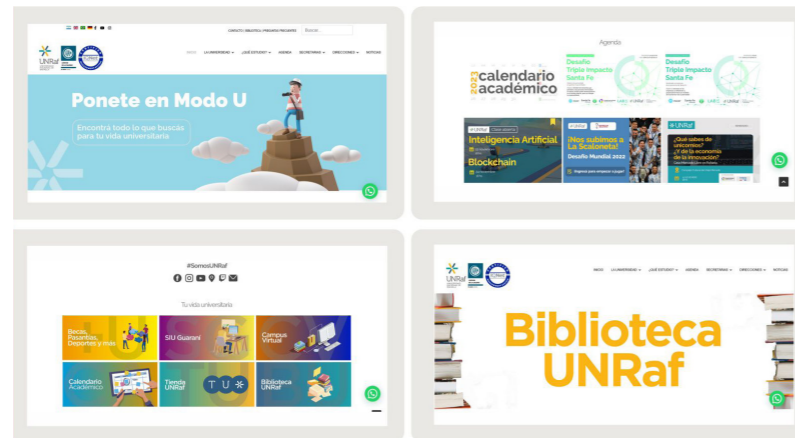
Sitio web (www.unraf.edu.ar)

La Universidad cuenta con un sitio web con información accesible y actualizada. En la plataforma se despliegan pestañas con información sobre la Universidad, las propuestas formativas y sus planes de estudio, reglamentos, capacitaciones y formación de posgrado, noticias y videos institucionales, entre otras.

La comunidad educativa de UNRaf puede encontrar, como se observa en la Imagen 01, enlaces para acceder directamente al SIU Guaraní (el sistema de gestión que registra las trayectorias académicas de cada estudiante), al Campus Virtual (la plataforma de aulas virtuales en donde se desarrollan actividades propuestas en cada materia y se concentran los materiales trabajados en el aula, entre otras posibilidades), al Calendario Académico (que organiza las fechas importantes del año, como el inicio y el fin del cuatrimestre, inscripciones, mesas de exámenes, etc.) a los programas de becas, pasantías, programas de deportes, a la Tienda UNRaf, entre otras informaciones

dinámicas y en constante crecimiento. En la sección de Biblioteca, por ejemplo, se publican los horarios de atención, las novedades bibliográficas, un listado de recursos digitales para la búsqueda de información científico-académica, un repositorio que recupera parte del trabajo académico de la comunidad UNRaf y el catálogo con todos los títulos físicos existentes en la Biblioteca.

Imagen 01



Redes sociales

La Universidad Nacional de Rafaela posee cuentas oficiales en cuatro redes sociales (Facebook, Instagram, Youtube y Twitch, según lo muestra la Figura 01) y en cada una de ellas transmite novedades y avisos para la comunidad educativa y la sociedad en general.

Figura 01



En las redes sociales –como fuera de ellas– existe una serie de convenciones que guían la comunicación y que nos recuerdan que no debemos perder de vista para qué, para quién y dónde estamos escribiendo. En otras palabras, el tono y el estilo de nuestros escritos precisan adecuarse a los objetivos, los contextos y las interlocutoras de cada intervención. Es necesario considerar, por ejemplo, si nuestro texto se inscribe en un espacio público o privado y las consecuencias que eso puede tener una vez

enviado o publicado. Veamos el ejemplo ilustrado en la Imagen 02:

En los comentarios de esta publicación podemos ver que el registro es informal y que se utilizan emojis, una forma de comunicación muy característica de estos medios digitales –y adecuada en ese contexto– pero que no debería utilizarse en otras instancias de la comunicación académica, ya que resultaría inapropiada.



Imagen 02

SIU Guaraní UNRaf (www.guarani.unraf.edu.ar)

El Sistema de Información Universitaria Guaraní registra y administra todas las actividades académicas de la Universidad y sus Facultades (ver Imagen 03).

A través del SIU Guaraní, al generar un usuario, es posible realizar diversos trámites académicos de forma autogestionada y completamente virtual. El sistema permite inscribirse a materias y exámenes, consultar el plan de estudio de la carrera, las correlatividades de los distintos espacios curriculares, acceder a la historia académica propia (materias regularizadas y resultados de exámenes finales), reinscribirse anualmente, actualizar datos personales y obtener certificados.

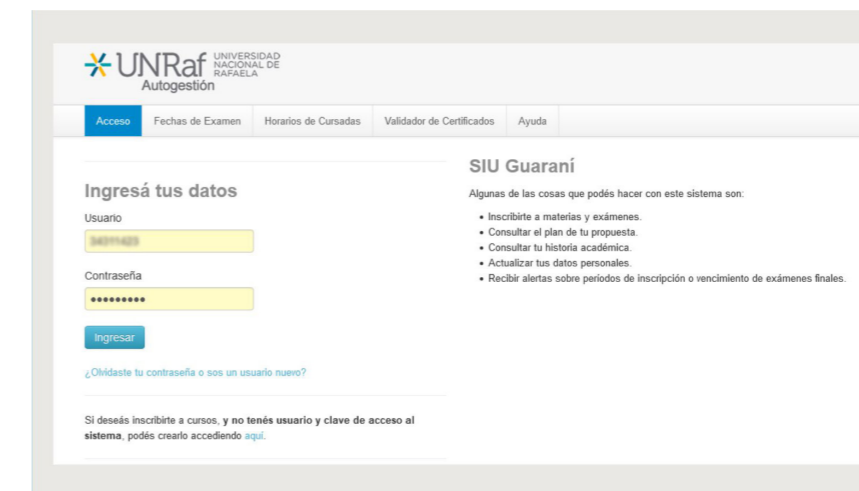


Imagen 03

Campus Virtual UNRaf (<https://campusvirtual.unraf.edu.ar/>)

El Campus Virtual de UNRaf (basado en tecnología Moodle) es una plataforma educativa en la que participan quienes integran la comunidad universitaria. Es el medio más apropiado y seguro para compartir información, datos y contenidos entre docentes y estudiantes. En la plataforma de UNRaf (ver Imágenes 04 y 05), el diseño escogido supone la organización de los diferentes espacios –aulas virtuales– en año, carrera y cuatrimestre. Si bien no nos abocaremos en estas páginas a un análisis detallado de esta herramienta, señalaremos brevemente algunas de las aplicaciones que ofrece:

- **Mensajería instantánea** entre los miembros de la comunidad (docentes, estudiantes, personas a cargo de tutorías si las hubiera). Este canal representa una forma de comunicación directa en la que no es necesario presentarse ni firmar debido a que se envía directamente desde el perfil personal. El mensaje se configura como un diálogo directo entre interlocutoras, por lo que es propicio para mensajes breves y concretos. A diferencia del correo electrónico, no permite adjuntar archivos ni agregar destinatarias con copia o programar el envío.
- **Área personal** en la que se encuentra una sección para gestionar archivos privados, calendario personalizado con cursos y próximos eventos, entre otros.
- **Aulas virtuales por materia** en las que cada cátedra diseña clases a través de recursos diversos y publica la bibliografía obligatoria, además de materiales de diverso tipo (videos, audios, pdf, entre otros). En las aulas virtuales el equipo docente puede organizar foros de participación, módulos para la carga de tareas y actividades interactivas que permiten la retroalimentación propia de todo proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **Acceso directo al SIU Guaraní de UNRaf.**
- **Acceso directo al calendario académico general de la Universidad.**
- **Acceso directo a noticias institucionales.**
- **Acceso directo a la Biblioteca UNRaf y otras bibliotecas digitales.**



Imagen 04

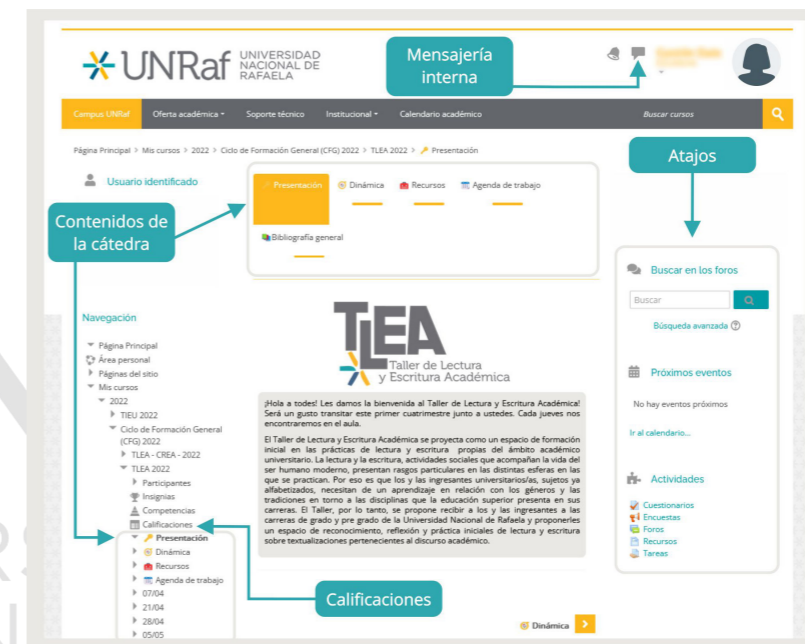


Imagen 05

Correo electrónico o e-mail

El correo electrónico permite el intercambio de mensajes y archivos entre diferentes usuarias de la red. Es un canal muy utilizado en el ámbito universitario, con pautas de escritura y adecuación específicas al entorno digital y multimedial. Los servidores de correo electrónico poseen características y elementos propios que contribuyen a la organización del mensaje digital. A continuación nos detendremos en los campos más importantes que constituyen el entorno del correo electrónico.

Las destinatarias: PARA, CC, CCO

- **PARA:** en este espacio se deben incluir los contactos que se consideran como destinatarias principales del mensaje. Cabe aclarar que, mientras más destinatarias se incluyen, el carácter del e-mail es menos privado. En ese sentido, es necesario reflexionar sobre las expresiones

que se despliegan en nuestro texto, dado que los rasgos y la estructura de un intercambio entre interlocutoras conocidas y con confianza no adquieren las mismas características que en el caso de uno dirigido a muchas personas con menor grado de proximidad.

- **CC (Con copia):** este campo opcional permite incluir a otros contactos para que conozcan el contenido del mensaje pero que no se constituyen como destinatarias principales. Las personas incluidas en este campo son visibles para la totalidad de participantes de la situación comunicativa y pueden intervenir en el intercambio. Por ejemplo, si soy una estudiante que le envía un correo electrónico a una docente para realizar una consulta sobre una consigna de un trabajo grupal debería poner en copia (**CC**) a mis compañeras de grupo. De esta forma la profesora sabrá que todas tienen conocimiento del envío y podrá responderles a todas las personas que integran el grupo.
- **CCO (Con copia oculta):** es otra opción para incorporar destinatarias al mensaje pero, en este caso, el contacto permanece oculto para aquellas incluidas en el campo **PARA** o **CC**. Cabe aclarar que, en caso de que alguien utilice la fórmula **Responder a todos** (ver abajo) para enviar su respuesta, su presencia será mostrada al resto de las personas involucradas en el intercambio.

Las respuestas: RESPONDER, RESPONDER A TODOS, REENVIAR

Para contestar un mensaje de correo electrónico se puede optar entre tres opciones, cada una de ellas con funciones específicas:

- **RESPONDER:** la respuesta se envía sólo a quien escribió el *e-mail* recibido. En caso de que la conversación se dé entre más de dos participantes, el resto quedará excluido de la respuesta.
- **RESPONDER A TODOS:** se envía la misma respuesta a la totalidad de quienes participan en la conversación, tanto las personas incluidas en **Para** como en **CC** o en **CCO**.
- **REENVIAR:** esta opción permite compartir la información de un correo electrónico con otro contacto que no recibió el primer envío. Es importante revisar los correos que se

reenvían y añadir algún comentario para que quien lo reciba sepa si debe actuar en algún sentido o si se remite sólo a título informativo. Se puede editar el **Asunto** original y eliminar del mensaje original el contenido innecesario.

Para que la comunicación fluya es necesario que la totalidad de participantes demuestren compromiso con el intercambio. En este sentido, se recomienda responder siempre los *e-mails* comunicando que fueron recibidos. Por ejemplo, si una docente envía un mensaje dando un anuncio, acusar recibo –es decir, informar que recibimos, leímos y estamos enteradas de aquello que se nos ha comunicado– es un gesto de cortesía y reconocimiento del trabajo ajeno, un acto que favorece las relaciones interpersonales. Pero, en ese caso, también es importante prestar atención a la forma de responder porque si aplicamos la fórmula **Responder a todos**, lo recibirán todas las destinatarias del primer mensaje, y eso no es necesario porque el aviso de recepción no es algo que competa a las compañeras.

El motivo del mensaje: "ASUNTO"

El **Asunto** se encuentra en el encabezado del correo y expresa el motivo del mensaje. Este enunciado permite, a quien lee, elaborar una primera hipótesis sobre el tipo de mensaje y el tema del que tratará, por lo que el texto debe ser claro, conciso e informativo. Además, si es posible, siempre igual para un mismo tema (lo que facilitará la búsqueda e identificación de los correos), por ejemplo: "Entrega TP1", "Consulta sobre correlatividades Lic. en Educación", "Solicitud de prórroga".

Se recomienda, por un lado, que los asuntos no sean demasiado extensos porque dispersan la atención de quien lee y, por el otro, reservar advertencias como "Urgente", "Importante" u otras expresiones alarmantes para casos realmente urgentes o importantes, dado que, en caso contrario, crearíamos falsas expectativas a quien recibe el mensaje.

Siguiendo con el ejemplo que hemos mencionado, la estudiante podría elegir un asunto como "Consulta sobre consigna de TP Historia - 3er año - MAD". En este caso, incorporar el nombre de la cátedra, la carrera y el año puede ayudar a la docente a ubicarse rápidamente en el contexto de la consulta.

Archivo adjunto

Los correos electrónicos permiten incluir, además del mensaje, archivos de distinto tipo que quien escriba desee enviar. Es importante tener en cuenta el tamaño de los archivos, puesto que algunas plataformas limitan el peso que se puede transferir. Se recomienda,

en ese sentido, enviar adjuntos de poco peso y en formatos habituales para que puedan ser abiertos sin problemas, como puede ser un PDF. Si el archivo adjunto es una respuesta a un pedido (por ejemplo, un trabajo práctico o examen), debe prestarse atención al formato solicitado.

Es importante recordar nombrar el archivo de forma adecuada para que quien lo reciba pueda reconocerlo fácilmente. En el caso de los trabajos que responden a una tarea consignada en una materia, suele incluirse el apellido de quien lo elaboró y una referencia al texto presentado, por ejemplo: "López TP3". Como mencionamos respecto del formato del archivo, también aquí es importante tener en cuenta los requisitos de presentación de los trabajos escritos, que pueden incluir pautas respecto del nombre asignado al archivo.

Antes de adjuntar un archivo debe definirse si es necesario hacerlo o esa información se podría incluir en el propio bloque de texto del correo electrónico, o bien facilitando un enlace del contenido alojado en la web o compartiendo un documento en línea almacenado en la nube (Google Drive, Dropbox, entre otras).

En la Imagen 06 puede observarse la interfaz de Gmail, uno de los servidores de correo electrónico más utilizados en la actualidad, en la que se destacaron las herramientas arriba mencionadas:

Imagen 06



Aperturas y cierres en correos electrónicos

Los saludos de apertura y clausura de la conversación dependen de la relación y el grado de confianza entre quienes participan del intercambio y del objetivo del correo. Por esa razón, es necesario analizar qué encabezado es el mejor para el contexto en el que se enmarca la comunicación.

En caso de estar respondiendo un mensaje, es adecuado repetir la forma de tratamiento utilizada por quien envió el correo. En cambio, si es la primera vez que se establece comunicación, es necesario presentarse explicitando el nombre propio y una referencia al rol o la esfera en la que se enmarca el *e-mail* (por ejemplo, "Mi nombre es Marilé Lauría, alumna de la comisión de Diseño Industrial del TLEA"), de modo que quien reciba el mensaje pueda identificar quién lo envía. En el caso del ámbito universitario, es importante especificar carrera, comisión y año de cursado.

Del mismo modo, los cierres y saludos del correo deben replicar las formas de tratamiento del inicio. Un breve agradecimiento, la firma y un dato de contacto alternativo pueden incluirse en ese espacio. La firma puede ser manual o automática.

A modo de ejemplo y sin pretensión de exhaustividad, presentamos una lista de posibles expresiones de apertura y cierre. Las primeras formas cuentan con un alto grado de formalidad y, en la medida en que se desciende en la lista, se presentan expresiones más adecuadas a situaciones informales. La elección de la forma adecuada dependerá del grado de proximidad entre las participantes.

Expresiones de apertura

- Estimada/o/e + cargo, rol (por ejemplo: Estimado Rector).
- Estimada/o/e + nombre y apellido (por ejemplo: Estimado Ricardo Lentore).
- Estimada/o/e + nombre (por ejemplo: Estimada Lucía).
- Buen día, o Buenas tardes, (dependiendo del momento en el que se envíe el correo).
- Hola, u Hola + Nombre.

Expresiones de cierre

- Saludos cordiales,
- La/Lo/Le/Lx saludo atentamente,
- Agradezco su tiempo. Saludos,
- Espero su respuesta. Cordialmente,
- Abrazos,

Firma

Es importante que los *e-mails* finalicen con la firma completa de quien escribe el mensaje. A menos que seamos una persona muy conocida para la destinataria, es recomendable usar nombre y apellido. También se puede incorporar información de contacto alternativa (otra dirección de correo y/o teléfono).

La firma puede ser manual o automática; muchos servidores de correo electrónico permiten crear una firma que se adjuntará al final de todos los mensajes enviados.

Cuerpo del correo electrónico

En la escritura del cuerpo del correo electrónico es importante cuidar el estilo, dado que, junto con el saludo de inicio, puede ser la primera imagen que proyectamos de nosotras mismas hacia nuestra interlocutora. Por ejemplo, un *e-mail* en el que se hace un uso innecesario de las mayúsculas o presenta expresiones del lenguaje informal puede obstaculizar la imagen que intentamos construir.

Si bien las especificidades variarán según las coordenadas de la situación comunicativa, compartimos algunas recomendaciones generales para la escritura del correo electrónico:

- Evitar el empleo de MAYÚSCULAS porque se asocia con la elevación del tono de voz en la oralidad.
- Fuente (tipografía): elegir opciones sobrias y formales. Tamaño sugerido: 11 o 12.
- Escribir negro sobre blanco. Determinados colores tienen significados particulares (el azul es habitual para señalar hipervínculos y el rojo para corregir). Escribir en muchos tonos quita sobriedad al mensaje, además de entorpecer y distraer la lectura.
- No abusar de las negritas y las cursivas.
- Utilizar el subrayado con precaución. Suele remitir a hipervínculos.
- Respetar las reglas ortográficas y las normas de puntuación.
- Releer el escrito, revisarlo atentamente antes de enviarlo para cuidar la adecuación a cada situación de comunicación.

ción, teniendo en cuenta todos los elementos de las coordenadas que en este capítulo se han descrito.

- Es aconsejable no enviar correos electrónicos fuera del horario laboral. Para evitarlo se puede utilizar la opción “programar envío” que ofrecen las plataformas en la flecha que está ubicada en el mismo botón que la opción enviar (ver Imagen 6).

El correo electrónico que compartimos a continuación, en la Imagen 07, sirve de ejemplo a lo dicho hasta el momento: detallamos las partes que conforman su estructura y los rasgos de su configuración textual.

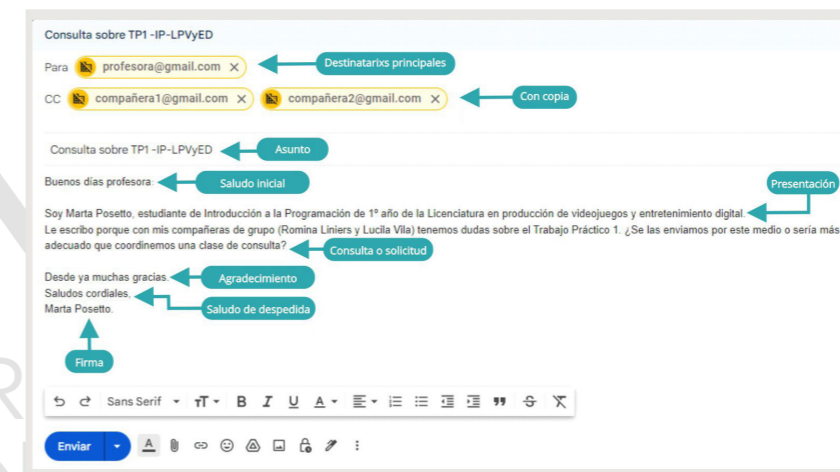


Imagen 07

Considerando lo desarrollado hasta aquí, en la Imagen 08 presentamos un correo electrónico que incluye componentes adecuados pero también ciertas expresiones que podrían ser modificadas para lograr un texto más exitoso en términos comunicativos.

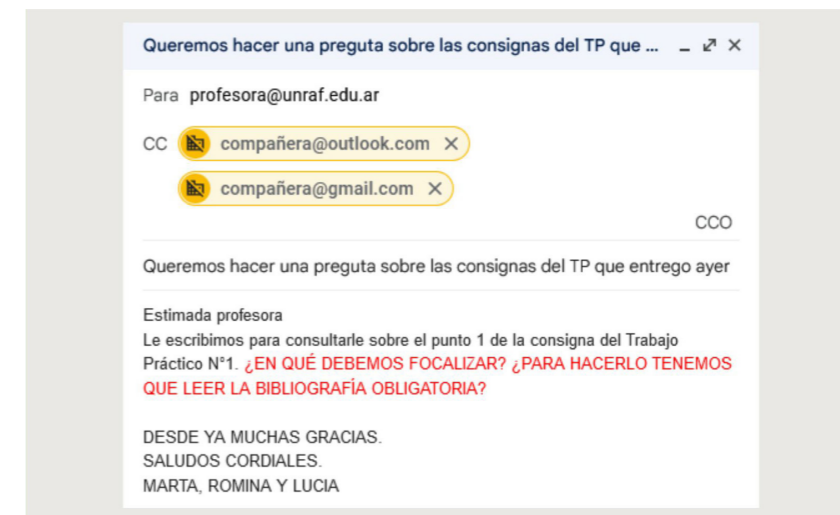


Imagen 08

En primer lugar, podemos observar que la distribución de las destinatarias es adecuada debido a que la destinataria principal es la docente; por esa razón está ubicada en el espacio **Para**. Las compañeras, al no ser destinatarias directas sino coautoras, están detalladas en el campo **Con copia**. En relación al **Asunto**, se observa que es demasiado extenso (recordemos que debe resumir el tema del correo electrónico), y además no tiene explicitados los datos de las estudiantes ni la carrera a la que pertenecen, de modo que en este campo es necesario un cambio. La **apertura y el saludo** son acordes a la situación comunicativa; podría incorporarse el nombre de la profesora y utilizar saludos con menor grado de formalidad si la docente los hubiese permitido en mensajes anteriores. Por último, se puede señalar el uso de la tipografía en mayúscula y los diferentes colores como un rasgo inadecuado, que podría reemplazarse por el uso de negrita como recurso si se necesita resaltar algún elemento.

Notas formales a autoridades

Las notas formales dirigidas a las autoridades de la universidad constituyen un género altamente codificado. En algunos casos, las instituciones proveen los modelos a quien los solicite para que adapten a la plantilla o formulario aquello que se quiera escribir.

Como en los casos anteriores, las particularidades variarán según la situación comunicativa, es decir, a quién nos dirigimos, quién la suscribe y cuál es el motivo. Las razones para la presentación de las notas pueden ser diversas: solicitudes de becas, cartas de motivación para pasantías, pedidos de reubicación de comisión o cambio de carrera, entre otros.

En este tipo de textos es importante mantener un registro formal y, en caso de que no exista una plantilla preestablecida, cumplir con los elementos fundamentales de la estructura del género:

- **Fecha y lugar:** ubicados al inicio, en el margen superior, derecho o izquierdo.
- **Encabezado:** debajo de la fecha, debemos colocar el nombre de la persona a la que va dirigida la nota y su cargo o el puesto que ocupa dentro de la institución. En caso de no conocer esta información se recomienda utilizar fórmulas como "A quien corresponda".
- **Saludo:** debemos comenzar con un saludo formal. Éste irá seguido de dos puntos y el texto de la nota comenzará en un renglón aparte. Algunos ejemplos son: "De mi mayor consideración:", "Estimado/a/e/x [título, cargo o nombre y apellido]:".

- **Presentación del motivo de la nota:** el primer párrafo, también denominado párrafo asunto, debe plantear un breve resumen del motivo de la nota. Se recomienda explicar de manera clara y concisa por qué estamos escribiéndola. Podemos utilizar fórmulas para comenzar como: "Me dirijo a usted para solicitarle..."; "Le escribo con motivo de...", entre otras.
- **Cuerpo:** nos explayaremos sobre el motivo de la nota explicando con precisión la información pertinente en torno al objetivo. Es necesario utilizar un lenguaje claro, conciso y breve.
- **Despedida y agradecimiento:** para terminar, se debe concluir con un párrafo en el que agradecemos a nuestra receptora el tiempo que ha destinado a la lectura. Se sugiere utilizar fórmulas de despedida como: "Sin otro particular, me despido atentamente", "Saludos cordiales".
- **Firma:** por último, la nota debe estar firmada (de forma manuscrita o digital) y aclarado el nombre y el apellido de quien escribe. También se puede detallar un contacto (cuenta de correo electrónico o número de teléfono).

A continuación, en la Imagen 09, un ejemplo de nota formal:

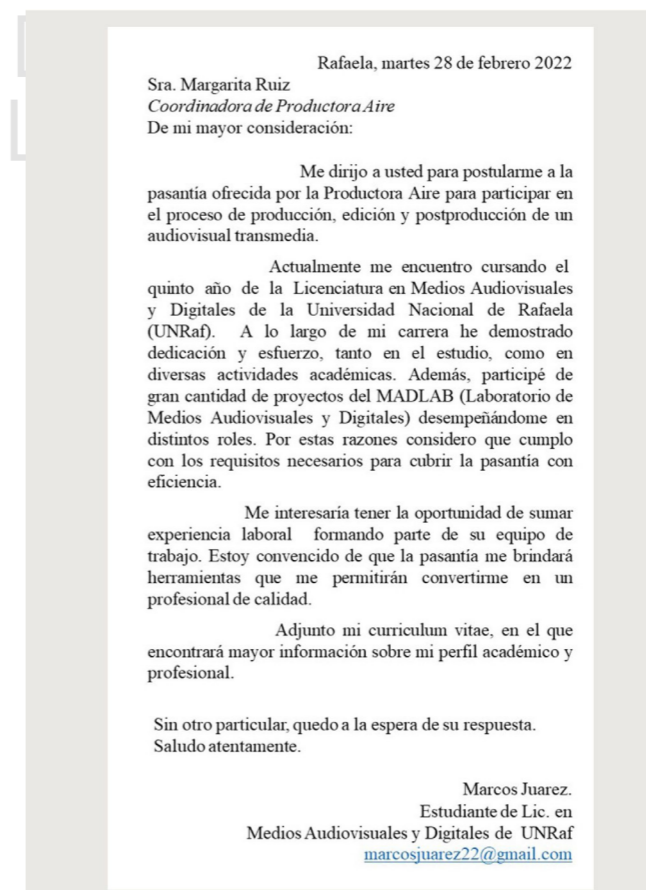
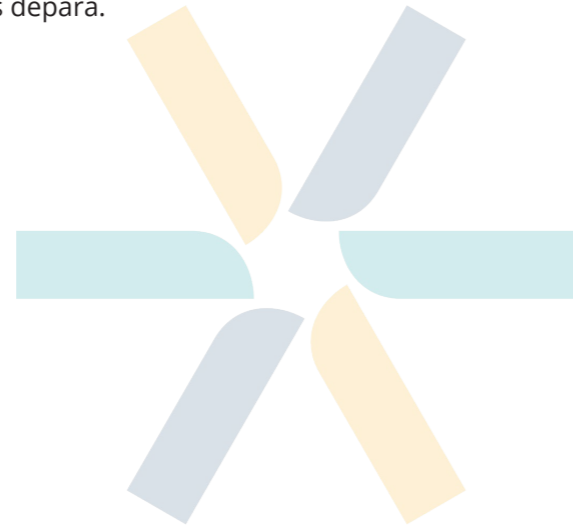


Imagen 09

A modo de cierre

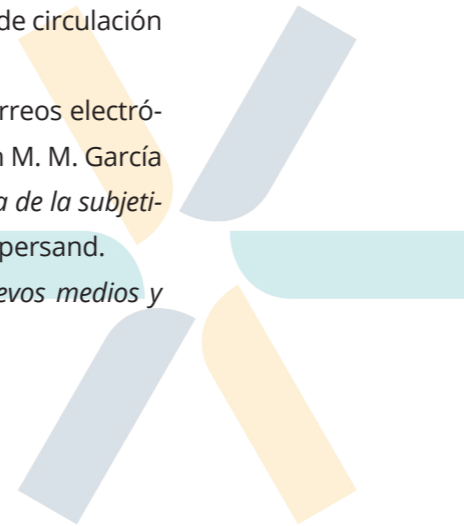
Como el universo, la comunicación es infinita y está en evolución. El desarrollo de este capítulo se propuso detallar algunos de los aspectos que afectan los textos que escribimos en la universidad. Como sujetos que quieren lograr distintos objetivos (por ejemplo, obtener información, conseguir la prórroga solicitada, acceder a material de laboratorio), es preciso tener en cuenta la multiplicidad de factores que marcan las posibilidades y los límites de nuestro decir, de acuerdo con las convenciones del espacio que habitamos siendo estudiantes del nivel superior. Los ejemplos presentados no son más que una muestra de las formas que adquieren esas convenciones en los textos concretos, no pretenden ser modelo único y monopolizador de las experiencias de escritura sino orientar las prácticas que el universo de la universidad nos depara.



UNRaf
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

Bibliografía

- Cassany, D. (2003). La escritura electrónica. *Revista de Cultura y Educación de la Fundación Infancia y Aprendizaje*, 15 (3), 239-251.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. (2012). La metamorfosis digital: cambios, ventajas y riesgos de leer y escribir en la red. En D. Goldin, M. Kriscautzky y F. Perelman (Comps.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* (pp. 217-236). Océano.
- Castillo, V. (2017). La comunicación institucional. En M. Arbusti (Coord.), *Taller de Introducción a los Estudios Universitarios: material de apoyo para el módulo de Lectura y Escritura* [Material digital de circulación interna]. UNRaf.
- Hall, B. (2015). Acerca de la construcción subjetiva en correos electrónicos de estudiantes ingresantes a la universidad. En M. M. García Negróni (Coord.), *Sujeto(s), alteridad y polifonía Acerca de la subjetividad en el lenguaje y en el discurso* (pp. 171-195). Ampersand.
- Tascón, M. (2012). *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Galaxia Gutenberg / Fundéu BBV.



UNRaf
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

03.

GÉNEROS DEL DISCURSO ACADÉMICO

Por: Lucía Romanini

Cualquiera sea el ámbito en el que nos comuniquemos, como hemos visto en el capítulo anterior, incluso si se trata de las situaciones más familiares e íntimas, como puede serlo una conversación con una amiga o una amante, las formas que empleamos al hablar o escribir no son libres. Toda conversación, por tomar un ejemplo cotidiano, está regulada por ciertas convenciones, como aquellas que distribuyen turnos de habla –el hecho de que existan esas convenciones hace que podamos interpretar sin problemas frases como “No me interrumpas todo el tiempo”–, o como las que nos orientan en relación con la formalidad –que hacen que, en cambio, encontremos inadecuados en conversaciones familiares enunciados como “Quisiera pedirle que me permita expresar mi punto de vista”–. Aunque solemos creer que elegimos libremente qué decir y cómo, lo que decimos está siempre sometido a regulaciones. Cada práctica de la que participamos supone ciertas convenciones, que es necesario conocer para desenvolvernó en ella: para adecuarnos a esas convenciones –lo que será en muchos casos un requisito para formar parte de una comunidad– o para transgredirlas conociendo los costos que ello pueda implicar (modificar la naturaleza de la relación que tenemos con alguien, recibir una respuesta desfavorable a una postulación, reprobación una instancia evaluativa, etc.).

Pero las convenciones que regulan las conversaciones informales las aprendemos mayormente en la interacción con otras personas, a través de algunas instancias explícitas acerca de qué podemos decir en ciertas conversaciones y cómo y cuándo podemos decirlo y, en general, a través de la participación en diferentes ámbitos sociales. Las convenciones que regulan cómo nos comunicamos en la universidad, en cambio, requieren, como vimos, de un aprendizaje explícito. En el capítulo anterior nos detuvimos en algunas de las formas que asumen los textos que empleamos para comunicarnos con diferentes miembros de la comunidad universitaria: mensajes a través del Campus Virtual, correos electrónicos, notas formales. En este capítulo –y en los que siguen– nos vamos a centrar en los textos que constituyen lo que llamamos el discurso académico, esto es, aquellos textos en los que se realizan los conocimientos que se producen, se enseñan y se aprenden en la universidad. En particular, este capítulo se centrará en la categoría de *géneros discursivos*, que nos servirá para continuar analizando la forma en que los rasgos de los textos se relacionan con las prácticas específicas en las que se inscriben. Presentaremos, primero, en general, la categoría mencionada, para centrarnos luego en los géneros académicos. Entre éstos, distinguiremos los géneros especializados, aquellos que son escritos por los miembros más experimentados de la comunidad, y los de formación,

que son elaborados, en cambio, por quienes transitan su recorrido inicial en el ámbito académico. Por último, nos detendremos en los rasgos que adquiere el género examen parcial, elección que se sostiene, por un lado, en que éste constituye, entre los géneros de formación, uno de los primeros y más frecuentemente requeridos en las instancias de evaluación en la universidad y, por otro, en que su carácter de género discursivo –esto es, como veremos, el hecho de que se trata de una clase de texto regulada, como otras clases que pueden aparecer como más complejas, por convenciones que es necesario aprender– no siempre se advierte con claridad.

Sobre géneros discursivos y regularidades

El género es una categoría –una herramienta conceptual– que permite, podemos decir en principio, construir series de textos. Pero, ¿por qué puede resultar útil pensar los textos como miembros de una serie? En principio, porque nos permite agruparlos en función de las regularidades que presentan: si decimos de un texto que es una noticia, un ensayo, una biografía o un informe de lectura, estaremos diciendo que ese texto tiene ciertos rasgos en común con otros que puedan inscribirse en la misma serie. Pero no se trata simplemente de clasificaciones. Saber a qué género pertenece un texto nos permite saber cómo interpretar aquello que ese texto enuncia. Pensemos en cuánto se pierde en relación con la interpretación, por ejemplo, si al escuchar una intervención no advertimos que se trata de un chiste. El chiste tiene sus propias lógicas de funcionamiento, y el texto que lo compone adquirirá muy diferentes sentidos si quien lo escucha no ingresa en ellas. Algo semejante ocurre en las instancias de estudio en la universidad en relación con los textos que en ella se leen. Por eso, la categoría de género resulta, y así ha sido entendido por diferentes especialistas (Swales, 1990; Bazerman, 2013; Navarro, 2014, 2017, 2019), una herramienta particularmente útil para aprender a interactuar con distintas clases de textos. Como veremos a lo largo de este capítulo, ello tiene que ver con que permite poner en relación formas lingüísticas –esto es, modos específicos de decir las cosas– con rasgos de las situaciones concretas en las que las empleamos para comunicarnos. Y, en la medida en la que la lectura y la escritura son las prácticas a través de las cuales se accede a y se da cuenta de los saberes disciplinares, conocer las diferentes formas en que esos saberes se expresan es, de hecho, sumamente relevante para transitar los estudios superiores.

Para abordar, entonces, los géneros discursivos, tomemos como punto de partida la propuesta de Mijaíl Bajtín (1979/2011), cuya for-

mulación, ya clásica, se encuentra, de una manera o de otra, en la base de la mayor parte de las elaboraciones posteriores. Bajtín concibe los géneros como “tipos relativamente estables de enunciados”, que

reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas [de la actividad humana] no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea, por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados –el contenido temático, el estilo y la composición– están vinculados indisolublemente en la *totalidad* del enunciado y se determinan, de modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de la comunicación. (p. 245)

Vamos a detenernos en algunos elementos de esta definición. En primer lugar, señalemos que el término *enunciado* recubre algunos sentidos de lo que en general llamamos *texto*. Si bien ambos términos se implican mutuamente, hablar de enunciados supone poner en foco ciertos aspectos de los textos. En particular, supone concebirlos en relación con la situación en la que se inscriben y, por lo tanto, con un sujeto que enuncia y otro al que el primero se dirige. Ese sujeto otro a quien está dirigido el enunciado, agreguemos, tiene un rol central: como vimos en el capítulo anterior, siempre que hablamos, hablamos con alguien (o, al menos, le hablamos a alguien). De igual modo, cuando escribimos, escribimos con una lectora en mente, que puede ser una lectora concreta –a quien está dirigido un mail, por ejemplo– o proyectada por quien escribe.

Cuando pensamos los textos en relación con el género, los pensamos entonces en términos de enunciados, es decir, como textos en circulación. Podemos entender, por tanto, los géneros como las clases en las que los textos se agrupan en función de los modos en que se producen y circulan. O, en palabras de Bajtín, de las esferas de la actividad humana en la que se inscriben, es decir, de los ámbitos sociales en los que las personas nos desempeñamos: la educación, los deportes, la política, la ciencia, la administración, etc. Cada uno de esos ámbitos o esferas tendrá géneros que le son específicos. Así, un manual escolar, una comunicación de dirección o una libreta de calificaciones son textos que pertenecen a géneros propios del ámbito escolar, en tanto que el relato de un partido de fútbol o una canción de cancha son géneros propios del ámbito deportivo. Y, si bien podemos, por ejemplo, cantar una canción de cancha en la escuela, los

01. Notemos que aquí la palabra *momentos* no tiene un valor temporal, que pudiera hacer suponer una secuencialidad, sino que remite a elementos o rasgos de los géneros.

rasgos de esa clase de textos se relacionan con el ámbito para el que han sido concebidos.

Algo más sobre esta definición. Bajtín propone tres *momentos*¹ que permiten caracterizar los enunciados como pertenecientes a un género. El primero de ellos, y posiblemente el más fácil de aprehender, es el *contenido temático*: los diferentes géneros se especializan en diferentes temas, que pueden ser más o menos amplios, pero tienden a estar delimitados. Así, un formulario, por ejemplo, podrá estar relacionado con inscripciones a eventos o instituciones, declaraciones de bienes o cargos, solicitudes de financiamiento o aval, entre muchos otros, pero difícilmente sea un género que empleemos en relación con temas como la limpieza de los pisos de nuestro hogar, un partido de fútbol con amigas o la elección de una película para ver el fin de semana.

Los géneros se reconocen, en segundo lugar, en función de su *estilo*, rasgo que engloba los aspectos lingüísticos en sentido estrecho y comprende fundamentalmente los elementos léxicos y gramaticales, es decir, la elección de las palabras y las formas en que las combinamos. Ciertos elementos léxicos, en efecto, están asociados a ciertas esferas de uso, de modo que en un contexto familiar seguramente no diríamos *desoxirribonucleico*, *sinérgico* o *parricida*. Del mismo modo, en general no empleamos en las conversaciones cotidianas estructuras como *el desayuno fue preparado por tu padre*, que son, en cambio, como veremos en el Capítulo 6, frecuentes en el discurso académico.

El tercer rasgo que incluye la definición de Bajtín es, por último, la *composición* o *estructuración*. Cada género supone una forma de organización interna, que en algunos casos –como los ensayos o las intervenciones en una conversación– es muy flexible, y en otros, –como los formularios o las notas formales– es prácticamente fija. La forma en que se estructura típicamente cada género está asociada, como el resto de sus rasgos, a la actividad en la que se enmarca y a los propósitos que guían a quien habla o escribe. Para retomar un ejemplo que analizamos en el capítulo anterior: una nota formal, en la medida en la que responde a un propósito siempre preciso y explícito (hacer una presentación, solicitar información, expresar agradecimiento, etc.) tendrá siempre, como vimos, una estructura fija.

Para cerrar esta primera aproximación, digamos que el género es una categoría que nos permite advertir ciertos rasgos que los textos tienen en común, rasgos que dependen de las circunstancias en que esos textos se elaboran y circulan. Ello no quiere decir que se trate de compartimentos estancos –ni estables: los rasgos y las formas de circulación de las cartas del siglo XIX distan mucho, por ejemplo, de

las del siglo XXI, así como los rasgos de un artículo de Física no son los mismos que los de uno de Comunicación Social– sino, más bien, de una forma de acercarnos a las regularidades que atraviesan los textos, es decir, al hecho de que éstos no se presentan aisladamente (Navarro, 2014). Ser conscientes de su inscripción en un género puede ser una herramienta para aprender a leerlos y también a escribirlos.

El género como instrumento para la lectura y la escritura

Hablamos del género como categoría que nos permite clasificar –agrupar– los textos. Podríamos pensar en otras categorías a partir de las que los textos pueden clasificarse, pero la particularidad –y la utilidad– de pensar en términos de géneros es que, a diferencia de otras categorías que ha propuesto la Lingüística, los géneros son instrumentos efectivamente empleados por las hablantes/ escritoras: como horizonte de expectativa en relación con la lectura/escucha, así como para tomar decisiones sobre la organización de su discurso en la producción de textos, orales o escritos. Aunque no empleemos la palabra *género*, cotidianamente categorizamos los textos en géneros: *cuento*, *novela*, *noticia*, *receta de cocina*, *tuit*, *conferencia*, *podcast*, etc., son palabras que nombran géneros y que decimos o escuchamos a diario.

Cuando sabemos a qué género pertenece un texto –aunque no sepamos su nombre– sabemos mucho sobre cómo leer ese texto (Bazerman, 2013). Si leemos un texto en un periódico y sabemos, por ejemplo, que se trata de un editorial, sabremos que probablemente hallaremos en él la posición del medio de comunicación en el que aparece y si, en cambio, se trata de una nota de opinión, la opinión que ésta expresará será la de su autora, y podrá tener distintos grados de proximidad respecto de la del medio. Del mismo modo, si sabemos que un texto es un artículo científico, sabremos que está dirigido a la comunidad de pares especialistas y que, seguramente, tendrá menos explicaciones acerca de ciertos conceptos compartidos por esa comunidad que, por ejemplo, un texto de divulgación o un manual universitario. Ese conocimiento está asociado a la familiaridad que tengamos con el género. Cuando hemos leído muchos artículos científicos empezamos a reconocer sus rasgos característicos, ya desde su paratexto, como veremos en el Capítulo 4.

El género también nos sirve para ubicarnos en las situaciones en las que tenemos que formular textos, orales o escritos. En ese sentido, elegir un género constituye “una verdadera decisión estratégica”

(Bronckart, 2004), ya que deberá ser adecuado al propósito que nos planteemos. Así, si necesitamos consultar el precio de un producto a un local de nuestra ciudad, seguramente resulte adecuado que enviemos un mensaje por una red social o realicemos una llamada telefónica o, quizás, que escribamos un mail. En cambio, no sería esperable que escribamos una nota formal o que enviemos un telegrama, porque estos géneros se relacionan con situaciones institucionales. Lo mismo sucede cuando debemos escribir en la universidad.

Veamos a continuación, para advertir lo que ocurre cuando un texto no se adecua al género que corresponde a la situación en la que se produce, un fragmento de una respuesta de parcial universitario. El texto corresponde a una consigna en la que se pedía analizar la estructura interna de ciertas palabras, pero no nos interesa en este caso ese análisis, sino las formas elegidas por la estudiante para dar cuenta de los formantes identificados:

Al sustantivo "estructura" le añadimos el sufijo de infinitivo "r" y obtenemos el verbo "estructurar". A esta palabra le agregamos el prefijo "des" y cambiamos el significado de la palabra pero no la categoría (sigue siendo un verbo). El prefijo "des" significa negación.

Al sustantivo "cabeza" le agregamos al mismo tiempo el prefijo "des" y el sufijo de infinitivo y obtenemos un verbo. Este proceso se llama "parasíntesis", ya que se agregan los dos afijos a la vez.

¿Qué problema presenta este texto? Incluso si no tenemos conocimientos sobre la estructura de las palabras –el "contenido temático" del texto–, al leerlo podemos percibir que el efecto que produce es, más que el de un texto del ámbito académico –en este caso, una respuesta de parcial– el de un texto instruccional: un tutorial para un programa informático, o, quizás incluso más en este caso, una receta de cocina. Ese efecto se produce fundamentalmente por la elección del léxico y de las formas verbales. Los verbos *agregar*, *añadir*, *obtener*, que se repiten en la respuesta, son característicos del género receta. El uso que la estudiante hace aquí de la primera persona del plural –del *nosotros*– que incluye a quien habla o escribe y a quien escucha o lee es también un recurso de algunos textos instruccionales (pensemos en enunciados como "primero descargamos el archivo" o "hacemos primero una espuma con la levadura").

Insistimos, entonces, para cerrar este apartado, en el anclaje situacional del género y en su carácter estratégico. Dijimos que si sabemos leer el género de un texto, es porque, al menos en parte, estamos leyendo bien el texto. Sabemos, en términos de Bazerman (2013), dónde estamos. De igual modo, cuando nos toca escribir, lograr que los rasgos de nuestros textos se adecuen al género –o a alguno de los géneros– pertinente(s) para la situación, será una forma de ayudar a que quien lee sepa (al menos mientras lee) dónde está. No es poco.

Los géneros del discurso académico

Dijimos hasta aquí que los géneros nos permiten pensar la relación entre aquello que decimos o escribimos, esto es, los textos orales o escritos que elaboramos, y los contextos situacionales en los que esos textos se inscriben. En ese sentido, los géneros pueden concebirse, de acuerdo con lo planteado por Martin (1985) y Bazerman (2013), como modos de hacer las cosas. Ahora bien, ¿qué cosas se hacen en la universidad? Ateniéndonos a aquellas que aparecen más estrechamente relacionadas con los propósitos explícitos de las instituciones, en la universidad se aprende y se enseña, se investiga y se exponen los resultados obtenidos, se establecen lazos con diferentes instituciones, se proyectan conocimientos hacia y desde la sociedad. En la universidad, podemos decir entonces, se hacen cosas con el conocimiento: un artículo científico, una ponencia en un congreso o un libro especializado son formas en que la comunidad académica comunica el conocimiento que produce, así como un examen parcial, una exposición oral o una monografía son formas en que las estudiantes dan cuenta del conocimiento que han alcanzado en el marco de una disciplina. Es esa relación con el conocimiento, que en la universidad se produce y con el que se trabaja, y que toma diferentes formas –es decir, que se realiza en diferentes géneros– según las situaciones específicas de las que se trate y del rol que asuman en cada caso los sujetos, lo que caracteriza fundamentalmente al discurso académico. Es esa relación, en definitiva, la que determina los rasgos materiales que asumen los textos.

Detengámonos, entonces, en esa relación. Tradicionalmente se la ha caracterizado describiendo los textos del discurso científico-académico como vehículos para la transmisión de conocimientos, asociados a propiedades como la racionalidad, la objetividad o la impersonalidad. Pero los textos no son simples vehículos del conocimiento (Hall, 2007). Por el contrario, podríamos decir que éste existe sólo en los textos. Los rasgos que presentan los textos, por lo tanto, son constitutivos del propio conocimiento. Para tomar un aspecto sencillamente

llo de advertir: los conceptos de una disciplina son nombrados con *términos específicos*; para un biólogo no es lo mismo decir *repetir* que *replicar*, aunque el primer término pueda emplearse en la cotidianidad como sinónimo del segundo. Cambiar ese elemento de vocabulario implica no sólo un cambio de forma, sino, además, que el enunciado deja ya de remitir a un concepto específico (la duplicación del ADN, en este caso), que lleva ese nombre y no, en cambio, el de *repetición*. El empleo de la terminología específica, por otra parte, no sólo es un requisito para la construcción de sentidos que resulten precisos y disciplinarmente pertinentes, sino que contribuye además a construir una imagen de un enunciadore académico, conocedor del campo en el que se desempeña.

Lo que sostenemos respecto de los elementos léxicos puede plantearse de manera más general afirmando que no se puede escindir lo que decimos de la forma en la que lo decimos. Las formas en que decimos las cosas son, de hecho, como veremos detenidamente en los Capítulos 5 y 6, los mecanismos que permiten construir el efecto de que los textos científico-académicos describen “la realidad”. Hay allí un *efecto* de objetividad y, por lo tanto, de cientificidad (Hall, 2007, 2008), que aparece como necesario en relación con las convenciones de producción y circulación de los textos en los que se da cuenta de los conocimientos alcanzados en un campo científico.

La producción de conocimiento constituye, por otra parte, una práctica inherentemente social. No es, en ningún caso, una actividad que un sujeto pueda llevar a cabo en la soledad de su casa. Y si, en los hechos, una investigadora trabaja sola en su casa, de todos modos, dialoga con otras. En el texto que hemos citado más arriba, Bajtín afirma que no hay “primer hablante” (1979/ 2011, p. 255), porque cada vez que tomamos la palabra estamos respondiendo a enunciados que otros sujetos dijeron antes. Podríamos decir, en el mismo sentido, que no hay “primer científico”: se investiga y se escribe a partir de las investigaciones y los escritos preexistentes en la disciplina. Quien hace ciencia lo hace siempre desde el diálogo con lo que antes se estudió y se escribió.

Ello no quiere decir, por supuesto, que el discurso científico se constituya como una suerte de intercambio epistolar. Pero, aunque cuando una investigadora escribe un artículo científico éste no está dirigido a una interlocutora concreta –la inscripción de una destinataria no forma parte, en ese sentido, de las reglas del género–, el texto académico se construye, de todos modos, sobre lo que dijeron antes otros miembros de la comunidad científica. Es, por eso, un deber ético de la investigación hacer explícita esa relación, referir, por lo tanto, a las fuentes de conocimiento de las que se parte. El Capítulo 7 de esta publicación se detiene en detalle sobre ese carácter dialógico

que adquiere el discurso académico y las formas en que se realiza en los textos. Por ahora nos basta con señalar que se trata de un rasgo que suele recibir el nombre de *polifonía*, y que resulta central porque está estrechamente ligado al propósito de la investigación, que es, como dijimos, una práctica social. La referencia al saber ajeno, por otro lado, está asociada también a la construcción de la propia imagen de quien escribe, ya que referenciar lo que han escrito otras es una forma de mostrar que se conoce el campo y que se puede, por lo tanto, realizar aportes que permitan avanzar sobre algún problema de la disciplina.

El carácter dialógico del discurso científico-académico es, además, constitutivo de su *orientación argumentativa*. ¿Qué quiere decir esto? Digamos primero que la argumentación ha sido entendida tradicionalmente como “la acción del lenguaje a través de la cual se busca persuadir al destinatario” en relación con el punto de vista que asume el sujeto que enuncia (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002, p. 49). Los textos de la ciencia, en efecto, suelen no sólo trabajar con conceptos preexistentes sino también formular nuevas relaciones y elaborar nuevos conceptos, que deben ser postulados y justificados, y cuya legitimidad, en definitiva, es necesario construir, lo que requiere obtener la adhesión de la comunidad. En ese sentido, las autoras citadas hablan de un *continuum* entre un polo explicativo y un polo argumentativo del discurso. El primero, sostienen, está orientado a la exposición de saberes presentados como “construidos en otro lado” o referidos a constataciones de hechos observables, y tiende al borramiento de las huellas del sujeto que enuncia, en tanto que en el segundo se advierte una presencia más marcada del sujeto, que manifiesta su punto de vista y propone nuevos conceptos. La continuidad entre ambos polos puede advertirse en el hecho de que los mismos procedimientos discursivos pueden emplearse ya sea para exponer conceptos o para argumentar en torno a ellos. Es el caso, por ejemplo, de las definiciones. Veamos los siguientes textos:

La lectura consiste en un trabajo activo en el que el lector construye el significado del texto a partir de su intención de lectura y de todo lo que sabe del mundo, de todos los conocimientos que lleva hacia el texto desde antes de empezar a leer y de los que pone en el texto mientras lee. Es un proceso selectivo en donde el lector solo se sirve de la información necesaria o relevante para construir el sentido del texto.

(“Comprensión lectora”, 2022)

Definimos la comprensión de un texto escrito, de modo sucinto, como un macroproceso constructivo e intencionado a través del cual el lector construye una interpretación de los significados intentados por un escritor, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos, de acuerdo a un objetivo de lectura y a las posibles demandas del medio social. Idealmente, este macroproceso se plasma a través de diversos procesos específicos (muchos de los cuales ocurren en paralelo) en una representación mental coherente en la memoria del lector, construida sobre la base de diversos tipos de procesos inferenciales. Desde esta perspectiva, las inferencias pueden generarse aleatoria y parsimoniosamente de modo que sobrepasen al proceso mismo de lectura y proyecten un procesamiento que pueda permanecer en ejecución con posterioridad al acto de lectura mismo.

(Parodi, 2011, p. 154)

El primer segmento pertenece a una entrada de enciclopedia. Como puede leerse, se propone allí una definición para un concepto, en este caso, el de lectura, y esa definición es presentada en términos absolutos. Si bien luego del segmento citado se presenta una nota al pie que remite a una referencia bibliográfica, enunciativamente, la definición que se propone puede considerarse monológica, ya que el sentido se presenta como cerrado sobre sí mismo: no hay marcas de diálogo disciplinar, ni del punto de vista desde el que se formula. En efecto, el texto es impermeable a la posibilidad de otras definiciones y, por lo tanto, no concibe la necesidad de brindar argumentos para sostener lo que se propone. En el segundo texto, en cambio, que pertenece a un artículo científico, la definición que se presenta se enuncia como una definición posible: *definimos la comprensión de un texto escrito, de modo sucinto, como un macroproceso...* Esa emergencia de quien escribe, que asume la responsabilidad de la definición, es una marca de la orientación argumentativa del texto, que se hace cargo del punto de vista que asume, y busca argumentar a su favor. Así, por ejemplo, se ofrecen consecuencias que se siguen de la definición propuesta: *Desde esta perspectiva, las inferencias pueden*

generarse aleatoria y parsimoniosamente de modo que sobrepasen al proceso mismo de lectura...

Aprender a escribir en el discurso académico implicará entonces aprender a encontrar una voz, una forma de enunciar que sea adecuada en relación con la disciplina, que recupere de manera pertinente el conocimiento que hasta el momento se produjo en ella y que permita también enunciar y argumentar una posición propia, desde la cual se construya un texto que deje ver que detrás hay una autora que expone sus ideas, o su lectura de las ideas de otras, o su forma de articularlas.

Géneros especializados y géneros de formación

Hasta aquí hemos presentado algunos rasgos que permiten una aproximación general a la caracterización del discurso académico y hemos mostrado algunos de sus rasgos a partir de un segmento de un artículo científico. Pero quienes ingresan a los estudios universitarios, en general, no empiezan por presentar artículos en revistas científicas (ni por escribir otros géneros que hemos mencionado, como ponencias o libros especializados). En las primeras instancias del recorrido académico se escriben, más bien, parciales, trabajos prácticos, informes, monografías, entre otros textos que suelen constituir instancias evaluativas. También, apuntes y resúmenes de los textos leídos. Esos textos, en particular aquellos que tienen destinatarias distintas de quien los escribe, comparten algunos rasgos con los textos académicos escritos por especialistas pero se diferencian de ellos en otros.

Es en función de esas diferencias que hablamos de géneros especializados (o "expertos") y géneros de formación (Navarro, 2017). Los géneros especializados son aquellos que, en general, responden a los rasgos que hemos señalado. Son escritos por investigadoras o especialistas de un campo científico y están destinados a sus pares; por eso suelen tener un nivel de complejidad alto, ya que construyen la imagen de quien lee como alguien que comparte su marco de referencia y no necesita, por lo tanto, un alto nivel de desarrollo de aquellos elementos considerados compartidos por una disciplina o una tradición teórica dentro de ella. Suelen, por ejemplo, remitir a un punto de vista mencionando a algunas de sus referentes, pero con frecuencia no desarrollan los conceptos propuestos por éstas. Tampoco presentan el mismo nivel de empleo de reformulaciones que un manual universitario (Cubo de Severino, 2005; García Negróni, 2008), recurso que, aunque no garantiza que efectivamente los conceptos resulten accesibles para una lectora que se inicia en el campo (Hall,

2011), da cuenta de la intención de quien escribe de “colaborar” más con esa lectora. Por último, en la medida en la que los géneros especializados en general exponen resultados de investigaciones, suelen tener formatos bastante fijos. Así, por ejemplo, el artículo de investigación suele presentar una estructura que comprende: introducción, encuadre teórico, metodología, resultados, discusión, conclusiones y bibliografía, aunque algunas de las partes puedan combinarse entre sí. Son, además, textos cuya estructura suele tener rasgos paratextuales muy característicos, como veremos en el Capítulo 4.

Los géneros de formación, como dijimos, comparten, en sentido amplio, la pertenencia a la esfera discursiva, pero se diferencian de los géneros especializados porque las actividades de las que son producto y sus objetivos son muy diferentes y, por lo tanto, también lo son los rasgos que manifiestan los textos. Los géneros de formación son producidos por estudiantes y sus destinatarias son, en principio, sus profesoras. Dado que sus autoras son miembros nuevos de la comunidad, que están comenzando a acceder a los conocimientos específicos, a participar de actividades de la comunidad y a comunicarse en ella, el objetivo más concreto suele ser, para quien escribe, dar cuenta de su proceso de formación y, para quien lee, orientar y evaluar ese proceso y sus resultados. Esto hace que se trate de exponer conocimientos y explicar conceptos que su destinataria ya conoce, lo cual es uno de los factores que lleva a que a veces las estudiantes no crean necesario explicitar cierta información que, aunque conocida por quien lee, es necesaria para la comprensión del texto en sí. En palabras de Roich (2007):

El profesor es el receptor real del texto, es decir, el sujeto empírico al cual está dirigido el examen. Sin embargo, [...] cada vez que el estudiante desarrolle una respuesta, debe suponer que ésta será leída por un destinatario virtual que nada sabe acerca del tema. (p. 93)

Finalmente, dijimos que el objetivo de dar cuenta del proceso de formación es el objetivo más concreto de estos géneros; sin embargo, no es necesariamente el más importante. En efecto, los objetivos de mayor alcance tienen que ver con lo que hemos venido sosteniendo en relación con el acceso a los conocimientos y las formas en las que éstos se enuncian y con el hecho de que cuando escribimos lo que sabemos, estamos, siempre, transformando ese saber. La escritura en el ámbito académico tiene esa posibilidad, que, como vimos en el Capítulo 1, las especialistas enuncian como su carácter epistémico

(Carlino, 2005; Navarro, 2017), porque nos obliga a seleccionar, organizar y articular lo que vamos a decir. Nos obliga, por lo tanto, a planificar, a escribir, revisar y reescribir. Lo que finalmente leemos en el papel o en la pantalla es producto, no sólo de lo que sabíamos antes de sentarnos a escribir, sino también del proceso mismo de escribirlo. Para ello sirve también –y fundamentalmente– la escritura académica.

Un género de formación: el examen parcial

Entre los géneros que con más frecuencia se escriben en el comienzo de la formación universitaria, se encuentran, sin dudas, las respuestas de exámenes parciales. Pero, además de ser un género frecuente, vamos a detenernos en los parciales porque, como dijimos en la introducción, constituyen, por sus características, una clase de textos cuyo carácter discursivo –es decir, el hecho de que se trata, efectivamente, de textos que se inscriben en una esfera discursiva y deben responder a las reglas de un género– tiende a no ser advertido. Esto es, con frecuencia las respuestas de parcial son percibidas como textos transparentes en los que simplemente se “vuelcan” los conceptos o relaciones por las que se pregunta.

Empecemos por señalar que, como hemos planteado en general respecto de los géneros de formación, el parcial es una instancia en la que quien escribe tiene como propósito inicial dar cuenta de los conocimientos y competencias adquiridas en una disciplina o espacio de formación. El texto del parcial debe, por lo tanto, resultar adecuado en relación con los rasgos del discurso académico que ya hemos mencionado –el léxico específico, la configuración del enunciador, la inclusión de voces, etc.– y se debe procurar que resulte adecuado en relación con la situación comunicativa. Esto conlleva una serie de desafíos que conviene tener presentes para trabajar sobre ellos.

El rasgo más característico de los exámenes parciales, en términos de la situación de escritura en la que se inscriben, es la relación que se establece entre la *consigna de trabajo* propuesta por las docentes y la respuesta que deben elaborar las estudiantes, rasgo que Arnoux, Di Stafeno y Pereira (2002) describen en términos del carácter dialógico del género. Las consignas se realizan como textos instruccionales, que brindan orientaciones para la tarea de escritura que se propone. Esas orientaciones, de acuerdo con aquello que se pretende evaluar –así como con rasgos propios de los espacios curriculares– pueden ser muy concisas o bien presentar distintos grados de explicitación de las precisiones respecto de aquello que se solicita. Los siguientes son ejemplos tomados de evaluaciones del Taller de Lectura y

Escritura Académica de la UNRaf, que muestran dos consignas muy diferentes:

Explique por qué [en el texto fuente] se emplean cursivas para destacar la expresión cultura escrita pero, en cambio, se emplean comillas en el caso de “vernácula” (p. 34).

Escriba un texto de entre 350 y 500 palabras en el que brinde argumentos que permitan justificar la siguiente afirmación del autor [Navarro, 2018]: “la formación universitaria no consiste solamente en el aprendizaje de contenidos disciplinarios, sino en una verdadera enculturación del estudiante (Prior & Bilbro, 2011) en las prácticas y hábitos académicos que configuran las áreas, las disciplinas y las carreras”.

El texto debe recuperar el análisis propuesto por el autor y referirse en particular al lugar que ocupan la lectura y la escritura en relación con las prácticas y hábitos académicos a los que refiere la cita. Para ello, deberá retomar además las propuestas de Bazerman (2014). Se deberán respetar los rasgos del estilo académico e incluir una cita breve en formato APA.

Tenga en cuenta que su texto debe incorporar conceptualizaciones y puntos de vista de otros autores, por lo que el trabajo supone reformular los textos que emplee como fuente y en ningún caso reproducir literalmente el texto de otro sin los mecanismos de citación correspondientes.

El primer ejemplo presenta una consigna muy breve, que propone una tarea de análisis de un texto fuente, en particular, en relación con la interpretación de ciertas marcas tipográficas: comillas y cursivas. La respuesta que se solicita es muy precisa y no requiere gran extensión, pero, en la medida en la que lo que está en juego es la interpretación de los sentidos que las marcas mencionadas producen en el texto, y se pide además una confrontación entre dos usos dife-

rentes, no se trata de una tarea necesariamente sencilla. El texto que es preciso escribir será breve, pero requiere, como vemos, –además de conocer los empleos de las marcas– interpretar con precisión lo que se pide y construir una explicación clara.

La actividad que se propone en la segunda consigna es muy diferente. En primer lugar, la tarea es más compleja, porque la lectura que se propone del texto fuente –del que se incluía un fragmento extenso en el documento de las consignas, que aquí no reproducimos– no se detiene ya en un aspecto micro, sino que supone argumentar en torno a una afirmación que atraviesa el texto en su conjunto. En segundo lugar, la consigna plantea además la puesta en relación de lo que se afirma en el texto leído con otro texto, que las estudiantes habían leído durante la cursada. Finalmente, la consigna explicita también una serie de requisitos relacionados con las características del texto que se pide, como su extensión, la inclusión de citas y el trabajo de reformulación. Elaborar, como vemos, un texto como respuesta a una consigna con estas características conlleva un trabajo complejo de escritura, que deberá atender con precisión a cada uno de los aspectos de las orientaciones que se brindan.

Las condiciones que impone el género respuesta de parcial, entonces, en la medida en la que, como se lee en su nombre, se trata de una respuesta, se configuran en función de lo solicitado en la consigna de trabajo. Ésta constituye también un texto y de la interpretación que hagamos de ella dependerá la elaboración de una respuesta que resulte –o no– en un texto adecuado. Algo más sobre esta afirmación. La consigna es, insistimos, un texto, que está, como tal, sujeta a interpretación. Ello quiere decir que, además de detenernos, primero, atentamente en su lectura, si dudamos respecto de las orientaciones que se nos brindan, siempre es válido –y, más aún, necesario– corroborar esa interpretación con el equipo docente.

En particular, uno de los aspectos centrales a los que es necesario atender en relación con la lectura de las consignas son las *operaciones discursivas* que la consigna solicita. ¿A qué nos referimos con operaciones discursivas? Al tipo específico de acciones que realizamos con el discurso, esto es, al hablar o escribir, y que en general están enunciadas a través de verbos: *definir, comparar, argumentar, analizar, ejemplificar*, etc. Cada operación conlleva una organización específica del desarrollo del texto, que es necesario tener en cuenta al elaborar la respuesta. Las consignas que presentamos arriba, por ejemplo, se centran, en un caso, en la explicación y, en el otro, en la argumentación. Pero en ellas, como vimos, esas operaciones se asocian a otras: identificar, analizar, confrontar, reformular.

Dado que no se trata, por supuesto, de cumplir sucesivamente con cada una de las operaciones que se piden, sino de escribir un texto que se articule en un todo organizado, responder a una consigna pone en juego, incluso si se trata de una tarea relativamente sencilla, el *carácter procesual de la escritura*, esto es, el hecho de que, como veremos en el Capítulo 7, toda escritura no espontánea –como podría ser una nota en un *post-it* o un mensaje de *WhatsApp*– supone una instancia de planificación, en la que nos centramos en seleccionar aquello que incluiremos en la respuesta y evaluamos las posibles formas de organizar el texto; una instancia de escritura propiamente dicha o puesta en texto, en la que elaboramos el texto; y una instancia de revisión, en la que nos detenemos en lo que escribimos, para ajustar, corregir, reformular, reordenar, reescribir, todo aquello que hallemos que no resulta adecuado. No se trata necesariamente, por supuesto, de instancias sucesivas, ya que a medida que vamos escribiendo volvemos sobre lo que inicialmente nos propusimos para reajustar el plan inicial y también porque, si bien en general revisamos el escrito una vez terminado, esa instancia atraviesa todo el proceso de escritura: revisamos la selección del léxico y cambiamos una palabra por otra, revisamos las frases a medida que escribimos para asegurarnos de que resulten claras, releemos un párrafo antes de pasar a otro para asegurarnos de que la articulación entre ellos resulte adecuada.

Por último, al escribir una respuesta de parcial es necesario advertir –aunque la afirmación parezca inicialmente banal– que lo que estamos escribiendo es *un texto*. Ello significa que, como tal, debe resultar *autónomo*. Esto es, debe poder ser leído y comprendido sin necesidad de recuperar información que no esté presente en el texto. En efecto, con frecuencia las respuestas de parcial resultan en textos que comienzan dando por supuesto que quien lee sabe de qué se está hablando y para interpretarlos es necesario recurrir a la consigna que les dio origen, o los textos que toman como fuente. Para usar una expresión de Indursky (2009), un texto debe generar un *efecto de inicio*, introduciendo para ello explícitamente el tema que se abordará, sin apelar a sobreentendidos. En el mismo sentido, debe generar un *efecto de cierre*, lo que requiere construir un párrafo, si el texto tiene cierta extensión, o una frase, si es un texto muy breve, que resuma, recupere, articule, lo afirmado a lo largo de la respuesta y le otorgue, en definitiva, conclusividad, de modo que resulte claro que el texto ha desplegado los sentidos que el sujeto buscaba presentar y no se produzca, por el contrario, el efecto de que el texto termina abruptamente, como si se tratara de una acumulación de afirmaciones que bien podría haber continuado (o que podría haber

terminado en algún pasaje anterior del texto). Se trata, insistimos, de un efecto, que es necesario construir en la escritura, y que no necesariamente implica que hayamos escrito en el texto todo aquello que hubiéramos deseado –porque hicimos una selección que nos pareció necesaria, porque no recordamos algún concepto, o porque no nos alcanzó el tiempo–. Tampoco conviene dar por sabido que el texto de una respuesta de parcial está inscripto en el discurso de una disciplina, y en un marco teórico. Es posible que esto esté planteado en la consigna (por ejemplo, que se pida, como hemos visto en las consignas presentadas arriba, explicar un concepto desde cierto punto de vista teórico, o a partir de ciertas autoras). En cualquier caso, es importante evitar formulaciones que puedan leerse como verdades absolutas y ahistóricas.

A continuación presentamos, para detenernos muy brevemente en algunos de los rasgos del género que hemos presentado hasta aquí, una respuesta de parcial, que corresponde a la segunda consigna que citamos arriba:

Al contrario de lo aprendido en instancias de educación previas a la universidad, en la que solo veíamos aspectos generales y básicos de la escritura y la lectura que bastaban con aprenderlos de memoria, en la vida universitaria se tendrá que ir más allá que esos conocimientos, a partir de ahora se tendrá que interiorizar y desarrollarnos tanto como lectores y escritores. Teniendo materiales de estudio más específicos y amplios, deberemos empezar a mirarlos de manera más crítica, adoptando los hábitos académicos críticos, para desarrollar opiniones formadas sobre los temas que hemos estudiado, esto requerirá un desarrollo en las habilidades cognitivas obtenidas hasta el momento. Estas mismas habilidades son, entre otras, las mencionadas en esta enculturación del estudiante que ocurre en la universidad. otra de las habilidades necesarias de desarrollar que también es mencionada, son las que nos ayudan a evaluarnos a nosotros mismos junto a nuestros conocimientos, ahora ya no tendremos que depender únicamente de la evaluación de un profesor para identificar nuestros puntos débiles y flaquezas para poder reforzarlas, deberíamos de

ser capaces de realizar esa evaluación por nosotros mismos, ya que ahora la misma persona debería poder saber en qué aspectos está mejorando y cuáles les falta por reforzar, sin esta auto-evaluación de la persona, no podremos mejorar nuestras habilidades anteriormente mencionadas, tendremos un avance nulo o demasiado pobre para lo que se nos requiriera tanto en la etapa universitaria como lo que afrontemos una vez terminada la misma.

Por último y saliendonos de lo que es el análisis y trabajo de documentos escritos, es necesario hablar del apartado comunicativo y oral, ya que, citando a Navarro, estas habilidades son *cruciales para comprender y participar en las prácticas letradas del discurso científico-académico en general, y de las disciplinas, áreas y espacios de desempeño profesional con los que se vincula su carrera en particular* (Navarro, 2018). Poco nos servirá si somos capaces de entender los documentos, trabajarlos, desarrollar los nuestros propios si luego no podemos formar parte de las disciplinas en las cuales nos desarrollamos, si no somos capaces de sencillamente compartir nuestras ideas y opiniones, así como escuchar las de los demás y nuevamente, analizarlas para ver qué podemos aprender de ellas.

Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro y G. Aparicio (Eds.), Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad.

Como vimos, la consigna propuesta solicitaba escribir un texto en el que se argumentara en torno a una afirmación, incluida en un fragmento más extenso de un texto (Navarro, 2018) que se brindaba en el documento del parcial, e indicaba también que ese texto debía ponerse en relación con otro texto leído por las estudiantes (Bazerman, 2014). Aunque se detiene en algunas cuestiones que atraviesan aquello por lo que se pregunta, este texto, en primer

lugar, no presenta explícitamente la relación con los textos de cuya lectura se pedía dar cuenta. Si bien sobre el final se cita el texto de Navarro, todo el desarrollo inicial del texto es monológico, ya que no se refiere, como dijimos, a las fuentes.

La respuesta deja leer, sin embargo, que la estudiante intenta remitir a esas fuentes, en dos expresiones que aparecen en el primer párrafo. Dice primero: *Estas mismas habilidades son, entre otras, las mencionadas en esta enculturación del estudiante que ocurre en la universidad*. Incluye allí una referencia a la enculturación, por la que se preguntaba en la consigna. El problema que se presenta es que se incluye esa categoría como si ya se hubiera introducido en el texto: *esta enculturación*, dice el texto, y al leer, sin duda, podemos preguntarnos “¿qué enculturación?”. Ocurre aquí lo que mencionamos arriba en términos de que el texto no resulta autónomo. Para recuperar el sentido de la expresión *esta enculturación* es necesario volver sobre la consigna y sobre el texto fuente. Algo semejante ocurre en el segmento *otra de las habilidades necesarias de desarrollar que también es mencionada...* No tenemos indicios en *el propio texto* que nos permitan saber por quién o dónde son mencionadas las habilidades de las que se habla. En efecto, la referencia al texto de Navarro recién aparece en el párrafo final, por lo que se deja leer que todo el desarrollo anterior es responsabilidad de quien escribe.

Podríamos detenernos en otros aspectos que en este texto no terminan de resolverse de manera adecuada para el discurso académico, pero nos limitaremos por ahora a afirmar que el texto abre sentidos que no es posible asir, sentidos que generan ambigüedad y, por lo tanto, incertidumbre, lo que va en desmedro de la posibilidad de figurarse al sujeto que escribe como un sujeto conocedor del campo disciplinar que aborda el texto.

Una respuesta de parcial debe constituirse entonces como un texto que, si nos detenemos a analizarlo en términos de las prácticas de escritura que son necesarias para elaborarlo, se nos muestra como bastante más complejo –y, por ello mucho más interesante– que una simple exposición de conceptos que se han estudiado previamente. Pensada como una práctica, la escritura de una respuesta de parcial requiere, como la de todo género, atender a las condiciones específicas de la situación en la que se inscribe: quién escribe, quién lee, en qué esfera –en nuestro caso, en qué disciplina, en qué punto de vista teórico– se inscribe la situación y –no menos importante– qué rasgos impone esa situación al texto. Éste debe, finalmente, organizarse de manera adecuada en función de las operaciones solicitadas y presentarse como un texto autónomo, legible como tal para sus lectoras, que deben poder identificar en él a un sujeto que conoce los

conceptos de la disciplina por los que se pregunta y puede reformularlos. Un sujeto que se configure, en definitiva, como un enunciador académico.

A modo de cierre

Si la lectura y la escritura son, como vimos, prácticas situadas, en la universidad, como en otros ámbitos de la actividad social, cada vez que nos enfrentamos a la lectura de un texto en el marco de una tarea relacionada con el aprendizaje de la disciplina que estudiamos, o que debemos, nosotras, dar cuenta de ese aprendizaje en un escrito propio, lo hacemos desde el lugar que ocupamos como sujetos en la comunidad en la que estamos insertas y con un propósito determinado. Para pensar los textos en relación con las situaciones de lectura y escritura, en este capítulo presentamos el concepto de género discursivo, nos detuvimos, luego, en particular, en los géneros del discurso académico. Finalmente, distinguimos, entre esos géneros, aquellos que son característicos de los textos cuya escritura suele demandarse en las instancias iniciales de la formación universitaria y, en particular, en las respuestas de parcial. El recorrido buscó sostener que, si los géneros son las formas discursivas que asumen las actividades que realizamos en la universidad, aprender a leer y escribir los géneros que en ella circulan es la forma de aprender a ser miembros plenos de la comunidad académica.



UNRaf
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

Fuentes citadas

Comprensión lectora. (2022, 10 de diciembre). En *Wikipedia*.

<https://cutt.ly/n0cnUx8>

Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Signos*, 44 (76), 145-167.

Bibliografía

Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.

Bajtín, M. (2011). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Publicado originalmente en 1979)

Bazerman, C. (2013). *A Theory of Literate Action*. WAC Clearinghouse.

Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 11-16). Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Cubo de Severino, L. (2005). Los manuales universitarios. En L. Cubo de Severino (Coord), *Los textos de la Ciencia. Principales clases de discurso académico-científico* (pp. 325-335). Comunicarte.

García Negroni, M. M. (2008). Procedimientos de tratamiento reformulativos y no reformulativos en el "artículo de investigación científica" y ethos disciplinar. Un estudio contrastivo en cinco disciplinas. *Revista Desenredo*, 4(2), 192-211.

Hall, B. (2007). La "comunicación" científica en ámbitos académicos: otro enfoque. *Hologramática*, 7(2), 79-105.

Hall, B. (2008). Efectos de cientificidad y los modos de decir en el discurso académico en español. *Linguas e Instrumentos Lingüísticos*, 21.

Hall, B. (2011). Efectos de neutralidad. El caso de los manuales universitarios. En M. M. García Negroni (Coord.), *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica* (pp. 133-150). Editoras del Calderón.

Indursky, F. (2009). A escrita a luz da análise do discurso. En A. Cortina y S. M. G. C. Nasser (Orgs.), *Sujeito e linguagem* (pp. 117-131). Cultura Acadêmica.

Martin, J. (1985). Process and text: two aspects of human semiosis. En J. D. Benson y W. S. Greaves (Eds.), *Systemic Perspectives on Discourse: selected theoretical papers from the 9th International Systemic Workshop* (pp. 248-274). Ablex.

Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez y C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente* (pp. 7-15). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro y G. Aparicio (Coords.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Universidad Nacional de Quilmes.

Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA*, 35(2). <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>

Navarro, F. (Coord). (2014) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Roich, P. (2007). El parcial universitario. En I. Klein (Coord.), *El taller del escritor universitario* (pp. 91-106). Prometeo.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

04.

EL PARATEXTO ACADÉMICO

Por: Claudio Stepffer

¿Por dónde comenzamos a leer un texto?

Cuando de escribir un texto se trata, es probable que nos surja la duda acerca de por dónde empezar, el conocido “pánico a la hoja en blanco”. En cambio, si se trata de leer un texto, no suele existir tal temor; la pregunta parece tener una respuesta obvia: comenzamos a leer *por el principio*, sin mayores vacilaciones. Ahora bien, ¿cuál es el principio?

Resulta pertinente realizar una indagación previa, una aproximación preliminar al texto, que nos permita anticipar cuál es su desarrollo temático, cómo se estructura, cómo va avanzando y se va ordenando la información, qué fragmentos podríamos priorizar o a qué conceptos deberíamos prestar especial atención en función de los objetivos con que emprendamos la lectura, entre otros aspectos que nos resultará sumamente útil tener en cuenta. La mirada atenta sobre los elementos paratextuales puede compararse con la revisión de un mapa antes de emprender un viaje: qué ruta nos conviene tomar, dónde podremos detenernos, qué nos deparará la travesía.

En las páginas siguientes abordaremos algunas definiciones generales de paratexto, para luego adentrarnos en las especificidades del paratexto académico. Seguidamente, revisaremos ejemplos en los que trataremos de evidenciar la correlación profunda con el texto y la cooperación en la construcción de su sentido; finalmente, realizaremos algunas consideraciones acerca del paratexto digital.

El paratexto

Importantes especialistas abordaron definiciones y caracterizaciones del paratexto. Dado que la interrelación entre texto y paratexto es muy profunda y constante, no siempre es fácil determinar una frontera que los delimite. En líneas generales, podemos afirmar que el paratexto está constituido por elementos que le dan al texto una disposición en el espacio, una forma física, y, asimismo, datos complementarios, ya sean escritos o gráficos. Se trata, entonces, de un conjunto de elementos que aportan sentidos en su interrelación cooperativa con el cuerpo del texto con el fin de ofrecer anticipaciones, jerarquizar y ordenar la información, y guiar la lectura. En otras palabras, los elementos paratextuales tienen una codependencia significativa con el texto. Como señala Alvarado (2010), el paratexto es un “dispositivo [...] que, por una parte, predispone –o condiciona– para la lectura y, por otra, acompaña en el trayecto, cooperando con el lector en su trabajo de construcción –o reconstrucción– del sentido” (p. 3). Realizar, entonces, un sondeo previo por elementos paratex-

tuales como el título, los subtítulos, los índices, entre otros, nos permitirá anticipar información que nos facilitará el abordaje del texto. Los elementos paratextuales funcionan de manera solidaria e inescindible con el texto y entre sí mismos. Glozman y Savio (2019) los definen como un “mecanismo de aproximación” o “andamiaje” que contribuye “de manera efectiva al desarrollo del proceso de lectura [...] para situar el texto en sus condiciones de producción, para identificar datos relevantes sobre el autor y el campo disciplinar en el cual el trabajo se inscribe” (pp. 40-41). Respecto de ello, resultan especialmente relevantes los elementos paratextuales que suelen presentarse en las primeras páginas de ciertas producciones académicas, como los datos autorales, sus referencias académicas, los resúmenes y las palabras clave.

Podría decirse que el paratexto predispone o condiciona la lectura. De acuerdo con ello y como se ha mencionado, podemos afirmar que el paratexto es también un constructo que otorga al texto una forma, una dimensión, una materialidad. Dicho de otro modo: los textos no vienen solos, vienen *con* paratexto y *en* paratexto, es decir que los elementos paratextuales hacen posible que el texto sea legible.

El paratexto académico

En los estudios superiores, el acceso y construcción del conocimiento suele sustentarse en trabajos académicos escritos por especialistas, presentes en la bibliografía de los programas de las distintas materias. Se trata de producciones –investigaciones, informes, ensayos, manuales, actas de congresos, etc.– que se materializan en libros, capítulos, artículos de revistas científicas, etc., que pueden ser digitales o impresos.

Dicha bibliografía cuenta con el aval académico dado por el equipo docente que los selecciona cuidadosamente de acuerdo con diferentes criterios, relacionados con la finalidad, los objetivos y las demandas para la formación del estudiantado delineadas en los planes de estudio y a su vez enmarcadas en los lineamientos de la universidad. Todo ello supone cierta pertinencia y utilidad; en otras palabras, sabemos que estas lecturas nos servirán porque nos llegan ya prescriptas, recomendadas o referenciadas en el contexto específico de una asignatura.

Es probable que con el transcurrir de nuestros estudios nos encontremos ante la necesidad de acceder a textos que deberemos seleccionar de acuerdo con nuestro propio criterio, es decir, textos que no estarán previamente avalados por su inclusión en la bibliografía de un programa ni por la indicación de docentes o colegas. Como

señala Pérez (2018), “además de la lectura de material bibliográfico proporcionado por los programas de las materias, los estudiantes deben realizar búsquedas de información que sean temáticamente relevantes y que formen parte de la producción académica de una disciplina” (p. 60).

En esta instancia, los elementos paratextuales resultan fundamentales para anticipar si el libro que queremos comprar en una librería o retirar de una biblioteca es el que necesitamos (por ejemplo, la información de tapa, de contratapa, de las solapas y el índice son sumamente útiles en estos casos). Asimismo, los elementos paratextuales nos permiten inferir sólo con una rápida mirada si el artículo que encontramos en internet será de utilidad, si la perspectiva desde la que se aborda el tema nos servirá para nuestro estudio. De acuerdo con Grigüelo, Kallay y Mazza (2010),

la lectura de textos académicos universitarios concede importante atención al paratexto con muy diversos propósitos: muchos profesores les requieren a los alumnos que sepan quién dijo qué, en qué texto, publicado dónde y cuándo y desde qué perspectiva teórica; a los investigadores que quieren publicar artículos de investigación los editores de revistas especializadas les imponen reescrituras que ajusten sus textos y paratextos exactamente a sus normas de publicación; instituciones académicas califican a sus miembros con series de parámetros entre los que no falta un índice de citas, en el que se registra cuánto y cómo los trabajos de un investigador son citados por otros. (p. 102)

Los paratextos académicos ostentan una especificidad propia del género y de las disciplinas, presentan rasgos singulares, característicos del discurso científico-académico, o bien especialmente adaptados a las necesidades particulares del texto, y apuntan a favorecer rigor y seriedad, en tanto orientan a quienes se van incorporando a la comunidad discursiva académica en el ámbito específico de formación universitaria (Bitonte y Lo Coco, 2013, p. 10; Grigüelo, Kallay y Mazza, 2010, p. 102).

Seguidamente, explicaremos y ejemplificaremos los diferentes elementos que conforman el paratexto académico, sus funciones y utilidad, a través del abordaje de una selección de los principales elementos con que podemos encontrarnos en diferentes textos de circulación habitual en el ámbito universitario.

Principales elementos paratextuales académicos

Los elementos paratextuales propios de los textos académicos que se tratan a continuación retoman los aportes de especialistas en lectura y escritura académica (Glozman y Savio, 2019; Pérez, 2018; Bitonte y Lo Coco, 2013; Knorr, 2012; Grigüelo, Kallay y Mazza, 2010; Alvarado, 2010), y se basan, asimismo, en la experiencia de la praxis del equipo docente del Taller de Lectura y Escritura Académica de la Universidad Nacional de Rafaela.

Estos elementos responden a un recorte que brinda una aproximación al paratexto ciertamente detallada, aunque no completa. En este sentido, es importante destacar que no todos los elementos paratextuales se presentan en todos los textos, sino que cada texto contará con aquellos recursos paratextuales que consideran adecuados, pertinentes, útiles o suficientes las personas a cargo de su autoría y edición.

Presentamos en la Figura 02 una clasificación meramente orientativa, tomada de Alvarado (2010):

Figura 02

Elementos paratextuales	de la edición	autorales
ICÓNICO-VERBALES	<ul style="list-style-type: none"> • imágenes • ilustraciones • diseño gráfico 	<ul style="list-style-type: none"> • gráficos • tablas • cuadros
VERBALES	<ul style="list-style-type: none"> • datos institucionales • datos de publicación • índices 	<ul style="list-style-type: none"> • títulos y subtítulos • resumen o abstract • palabras clave • datos de autorxs • notas • anexos

También podemos proponer, como lo muestra la Figura 03, una clasificación de acuerdo con la ubicación de los diferentes elementos en la publicación, que en el caso de los textos académicos suele ser rigurosa:

<p>En la tapa (y suelen extenderse a las primeras páginas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • título • datos institucionales y de publicación • nombres de autores y datos biográficos académicos • resumen • palabras clave • índices (también pueden aparecer -pero no reiterarse- hacia el final del documento)
<p>A lo largo de toda la publicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • subtítulos • tablas, cuadros, gráficos, ilustraciones, fotografías • notas • recursos de diseño gráfico
<p>Hacia el final del documento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • anexos y apéndices • glosarios • índices (si no están en las primeras páginas del documento)

Figura 03

Título

El título es un elemento paratextual verbal que aparece en la tapa y suele reiterarse en páginas subsiguientes, de diferentes formas. Es común que esté resaltado por recursos paratextuales de diseño como diferentes colores, tipografías, tamaños de letra, subrayados, ubicación (centrada, por ejemplo), aunque, en las producciones académicas, siempre se preferirá la sobriedad y se evitará la sobreabundancia de recursos; por ejemplo un título en negrita y con tipografía de mayor tamaño es más que suficiente.

El título indica y anticipa el tema general o global abordado en el texto, y puede adquirir un sentido más explícito, informativo o descriptivo, o bien más implícito -metafórico, irónico, etc., aunque no sea preferible en los textos académicos-. En este último caso, suele haber un subtítulo general que amplía o explicita el sentido.

Subtítulos

Los subtítulos son elementos paratextuales verbales, que van apareciendo en la medida en que el tema progresa y se desarrolla en los diferentes subtemas. Pueden estar acompañados por alguna forma de numeración y resaltados por recursos paratextuales de diseño similares a los del título, aunque procurando siempre que quede claro que la jerarquía del subtítulo es menor respecto a la del título (por ejemplo, un tamaño de letra menor). Refieren a subtemas o aspectos más particulares del tema global que se despliegan en cada apartado al que subtitulan.

Datos institucionales y datos de publicación

Estos datos abarcan un amplio espectro de elementos paratextuales, verbales e icónico-verbales. Suelen diferenciarse mediante otros recursos paratextuales como diferentes tamaños de letra, tipografía, distribución espacial, etc., y, por lo general, se ubican en la tapa y/o primeras páginas de los artículos académicos, y en las solapas y/o contratapas en el caso de libros.

La información institucional abarca, habitualmente, el nombre de la institución (una universidad, por ejemplo, en cuyo caso suele constar el logo o isologo –elemento icónico o icónico-verbal–), información sobre la edición: por ejemplo, el nombre de la revista y los datos para su referenciación –volumen, número, año, lugar, etc.–, y los datos legales.

Nombres y datos biográficos

Los nombres de las autoras y sus datos biográficos son elementos paratextuales verbales propios de la tapa, portadas o las primeras páginas de un documento, destacados por recursos paratextuales de diseño. Los datos biográficos también suelen aparecer como notas al pie. Brindan información que legitima el texto como perteneciente al discurso académico (trayectorias profesionales y académicas, instituciones en las que desarrollan actividades de investigación y de docencia, publicaciones, entre otros datos).

La extensión de estos elementos paratextuales es variable: en algunas publicaciones se limitan sólo a los nombres y las instituciones de pertenencia, sin mayores especificaciones; en otras, se llegan a sintetizar los CV.

Por otra parte, ciertas publicaciones son colecciones de textos compiladas o coordinadas por una académica. No debe confundirse a autoras con compiladoras o coordinadoras, que son quienes seleccionan los textos o bien quienes organizan la publicación. En muchos casos, quienes compilan o coordinan escriben los prólogos o introducciones generales en caso de tratarse de volúmenes de cierta extensión.

Resumen (o abstract)

Se trata de un elemento paratextual verbal esencial en los textos académicos, sobre todo en artículos, tesis, monografías. Es común que lo suceda una versión traducida al inglés (llamada *abstract*), y en algunos casos en otros idiomas (*resumo*, en portugués, por ejemplo). El resumen es una ampliación del título, que especifica aún más el tema, y además suele aportar datos que permiten anticipar qué recorte del tema presenta el texto, desde qué perspectiva teórica o me-

todológica abordan el problema las autoras, e incluso puede llegar a preverse a qué conclusiones se arribará.

El resumen no es una introducción. Los textos académicos suelen presentar una introducción, como primer apartado, que ya forma parte del texto. El resumen es previo, suele aparecer en la primera página de los artículos de revistas especializadas, con alguna tipografía distintiva (es común la cursiva) y es un elemento paratextual; la introducción, por su parte, aparece en las páginas subsiguientes.

Palabras clave (o keywords)

Las palabras clave son elementos paratextuales verbales que se ubican inmediatamente después del resumen, con algún recurso paratextual iconográfico diferenciador. Al igual que el resumen, pueden presentarse en otros idiomas como el inglés o el portugués, y consisten en un listado de términos específicos que resultan medulares para la lectura del texto, y es esperable que sus significados estén ampliamente desarrollados en el trabajo. Sirven, además, como guía para clasificadores de material académico, búsquedas en repositorios digitales y motores de búsqueda en línea.

Índices

Los índices son elementos paratextuales verbales que pueden aparecer en las primeras páginas del documento o bien al final. No tiene sentido su empleo en producciones de corta extensión, por lo que suelen acompañar textos que ocupan varias páginas y cuentan con muchas divisiones y/o subdivisiones.

Existen índices de diferente tipo. El más común, el general, expone la sucesión de los diferentes subtemas o contenidos (capítulos o apartados o párrafos) en el orden en que aparecen en el documento o volumen; da cuenta de la organización y progresión de los contenidos vinculadas con la paginación sucesiva. Otro tipo de índice es el temático, que ordena alfabéticamente los temas y especifica las páginas en que se encuentran; en este caso, dado que el orden es alfabético para facilitar la búsqueda de información específica, el desarrollo del tema y la sucesión de páginas no es relevante. También merece mencionarse el índice de autoras, que especifica en qué páginas se citan o se referencian los nombres de especialistas mencionadas; resulta útil para encontrar rápidamente citas y referencias, y no debe confundirse con la bibliografía o listado bibliográfico, que veremos luego. Hay otros índices que pueden estar o no, de acuerdo con las características y necesidades de la publicación: índice de tablas, de gráficos, de ilustraciones, etc.

Recursos icónico-verbales

Los recursos paratextuales icónico-verbales son aquellos que emplean elementos lingüísticos y no lingüísticos (imágenes diversas que van desde líneas y figuras simples hasta complejos gráficos). Pueden aparecer a lo largo de todo el documento, incluso en otros paratextos como los apéndices y los anexos. Estos recursos organizan y sistematizan visualmente información diversa presentada en el texto, bajo la forma de gráficos (tortas porcentuales, barras, gráficos de curvas), tablas (comparativas, progresivas, etc.), cuadros (por ejemplo de doble entrada). También pueden incluirse mapas y redes conceptuales, infografías, etc.

Se puede distinguir entre las imágenes, ilustraciones o fotografías meramente decorativas y aquellas que cumplen una función ampliadora en un sentido explicativo. Por lo general, en los textos científico-académicos conviene minimizar el uso de las primeras, puesto que su empleo puede afectar la formalidad del texto.

Notas

Las notas son recursos paratextuales verbales que suelen presentarse al pie de página (notas al pie, a lo largo de todo el texto), o bien en el final del texto. Se vinculan con éste mediante llamadas que suelen identificarse con números volados correlativos. En el caso de que el número de notas sea muy reducido, los números pueden reemplazarse por otros signos, como asteriscos, doble asteriscos, etc.

Las notas brindan datos adicionales, ampliatorios o aclaratorios, sobre los conceptos desarrollados en el texto, y en algunas normas de citación se emplean para las referencias bibliográficas.

Anexos y apéndices

Los anexos y apéndices son elementos paratextuales verbales que se ubican hacia el final del documento, y es común que se presenten con formas de diseño diferenciadas (letra más pequeña, por ejemplo). Los términos "anexo" y "apéndice" suelen emplearse indistintamente, como expresiones sinónimas, pero a veces se establecen diferencias basadas en el uso: los apéndices suelen contener información adicional, ampliadora o aclaratoria, al modo de las notas, pero de alcance más general respecto del tema del texto y de mucho mayor extensión; en tanto que los anexos suelen contener datos que apoyan o verifican información desarrollada en el texto (detalles de encuestas o experimentaciones, gráficos, tablas, etc.).

Glosario

El glosario es un paratexto verbal que puede ubicarse al final de algunos documentos, por lo general luego de los anexos y apéndices,

en caso de que los hubiere. Consiste en un listado con definiciones de terminología específica del texto, que facilitan la lectura, ofreciendo definiciones de términos que la autora considera pueden resultar complejos.

Bibliografía

Es un paratexto verbal sumamente importante, en tanto expone la lista de autoras, obras y fuentes que se citan en el texto directamente (citas textuales), se refieren indirectamente (referencias semi-integradas, citas de parafraseo, y referencias parcialmente integradas o citas de apoyo) o fueron consultadas para la elaboración del escrito. Se ubica al final del documento, en orden alfabético, luego de los anexos, los apéndices y el glosario, en caso de que los hubiere.

Recursos de diseño gráfico

El diseño gráfico es un paratexto icónico-verbal que abarca la totalidad del documento, desde la tapa hasta la última página. Involucra las diferentes tipografías, tamaños y estilos de letra; destacados –cursiva, negrita, subrayado, colores; espaciados –interlineados, márgenes y sangrías, saltos de página–; distribución del texto en la página –columnas, alineación–; elementos ordenadores –ítems, etc.–. El diseño es esencial para asignar sentidos, ordenar y jerarquizar la información, otorgar formato al texto y a la vez definir visualmente otros elementos paratextuales, como los títulos, subtítulos, etc.

Algunos ejemplos

En la Imagen 10, correspondiente a la tapa de un libro, observamos algunos elementos paratextuales iniciales, en el sentido de que están entre los primeros en ser advertidos por quienes leen.



Imagen 10

Sobre un fondo celeste se destaca el título en amarillo (recursos de diseño gráfico) y un subtítulo, en menor tamaño, que clarifica el sentido del título. Debajo figura el isologotipo de la Universidad (dato institucional), y en la parte superior, el nombre de los compiladores. Orientado de abajo a arriba, un recuadro que conmuta los colores generales de la tapa (recurso de diseño gráfico) nos indica que el volumen pertenece a una colección sobre diseño, es decir, a un conjunto de publicaciones sobre esa disciplina.

La Imagen 11 corresponde a una de las primeras páginas internas del libro cuya tapa presentamos anteriormente.

Imagen 11



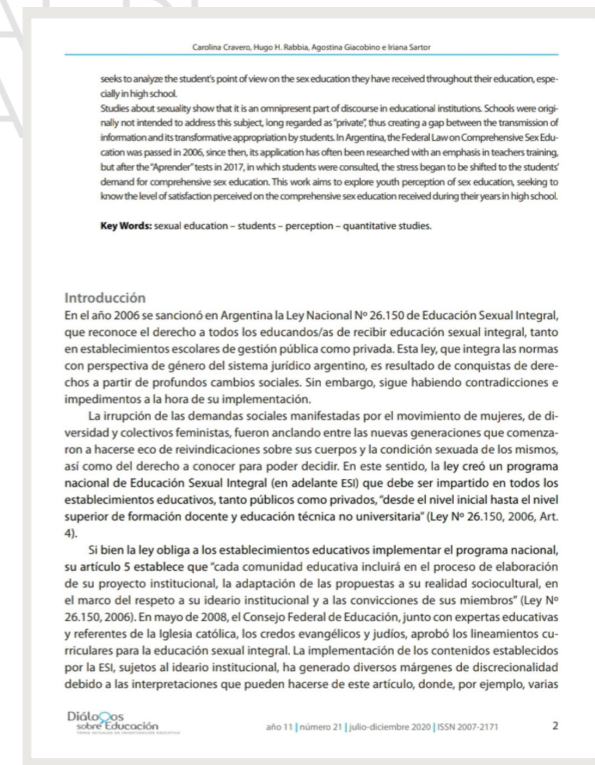
Observamos que se reiteran los datos de la tapa y se agrega más información, como los datos de publicación, en el cuadro superior; se especifican los datos institucionales de la Universidad (datos de contacto, autoridades universitarias, el staff de la edición, datos y advertencias sobre la publicación, lo que incluye las licencias de uso y derechos de autoría).

Las Imágenes 12 y 13 corresponden respectivamente a la primera y segunda página de un artículo académico, en las que suelen ubicarse varios elementos paratextuales verbales e icónico-verbales.

Imagen 12



Imagen 13



Se destaca el título, en la primera página con una tipografía en color negro y de mayor tamaño, e inmediatamente debajo, en cursiva y con un tono más claro, la versión en inglés del mismo título. Observemos cómo el diseño contribuye a distinguir de qué se trata cada uno de estos elementos paratextuales. En la parte superior de la página aparece un isologo de la publicación, sobre el extremo izquierdo; y, sobre el derecho, datos de la publicación que permiten inferir que se trata de un artículo publicado en una revista especializada.

Debajo de los títulos figuran los datos de autoría, con llamadas de asteriscos que nos remiten a notas al pie de página, donde se especifican breves datos biográficos académicos.

En la primera página aparece también el resumen en español, las palabras clave (resaltado este subtítulo con el recurso de la negrita), y seguidamente, la versión en inglés de dicho resumen, o *abstract*, que continúa en la página subsiguiente; allí también aparecen las *keywords*. Observamos que luego comienza el texto propiamente dicho: la introducción es la primera parte del texto, anunciada con un subtítulo.

En el siguiente ejemplo, presentamos un índice (Imagen 14):

Imagen 14

Índice	
Presentación	5
Cultura para todos por Esteban Magnani	8
Primera parte: Cultura Libre y Sociedad	
CAPÍTULO 1 Experiencias del Taller de Instalación de Software Libre por María Luz Silva y Luis Ignacio Silva	15
CAPÍTULO 2 La sostenibilidad de los bienes comunes culturales por Mariana Fossatti y Jorge Gemetto	20
CAPÍTULO 3 Licenciamiento abierto de obras intelectuales por Ana Mariños	29
CAPÍTULO 4 «Abierto código»: la fórmula de la abundancia P2P por Marcela Basch	40
CAPÍTULO 5 Una red liberadora (y la mejor herramienta de vigilancia) por Guillermo Movia	48
Segunda parte: Cultura Libre y Educación	
CAPÍTULO 6 La tensión entre universidad y cultura libre por Pablo Vannini	57
CAPÍTULO 7 Enseñar con software libre: implicancias y desafíos por Bárbara Planco	62
CAPÍTULO 8 Tecnología, Arte y Educación por Cooperativa CAMBA	66
CAPÍTULO 9 Ver (y experimentar) para crear por Mauro Theiler	69
CAPÍTULO 10 Software libre y producción audiovisual por Maximiliano Ledesma	75
Acerca de los autores	80

Observemos detenidamente la información que nos presenta, que va más allá del mero listado de nombres de capítulos y las páginas en que se encuentran. Una atenta revisión de este índice nos permite establecer quiénes escribieron cada capítulo, la extensión aproximada, las partes en que se organizan (presentación, primera parte, segunda parte). En tal sentido, notamos que, en la primera parte se agrupan los textos vinculados a la noción de cultura libre y su rela-

ción con la sociedad (es decir, una mirada más general), y la segunda parte agrupa las producciones vinculadas con la noción de cultura libre y su relación más específica con la educación.

El índice opera, entonces, como un compendio, una síntesis de todo el contenido de una producción, que en este caso es un libro. La conveniencia de revisarlo previamente a la lectura reside en poder situarnos con mayor claridad y, en caso de que sólo debamos leer un capítulo, nos permite determinar qué otros trabajos lo acompañan, por lo que también es útil para acceder al contexto.

En el siguiente ejemplo (Imágenes 15 y 16) vemos el listado bibliográfico de un artículo académico o *paper*.

Imagen 15



Bibliografía y otras fuentes consultadas

ADESE. (2014). *Balance económico de la industria del videojuego*. 2013.

ADVA. (2004). *Industria de Desarrollo de Videojuegos en Argentina*. Buenos Aires: ADVA.

AEVI. (2019). *La industria del videojuego en España - Anuario 2019*. AEVI.

Banco Mundial. (2022). Banco Mundial. Washington, DC: World Bank Group.

Becerra Rodríguez, F. (2008). Las redes empresariales y la dinámica de la empresa: aproximación teórica. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 18(32), 27-45.

Buchholz, K. (20 de agosto 2021). *The world's top 10 gaming Markets*. Statista <https://www.statista.com/chart/25593/biggest-video-game-markets/>

CNN. (31 de agosto 2021). *China bans kids from playing online video games during the week*. CNN.

De Prato, G. (2012). Sentando las bases de los servicios digitales. La innovación a través de los videojuegos online. *Revista de Estudios de Juventud*, (98), 35-50.

Díez Gutierrez, E. (2009). Videojuegos y sexismos: innovación tecnológica y consolidación de un modelo social desigualitario. *Aequalitas: Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, 24, 56-68.

Emagister. (s.f.). *Funciones, características y tareas de un modelador 3D*. Obtenido de Blog Emagister

Entertainment Software Association. (2020). *Video Games in the 1st Century: The 2020 Economic Impact Report*. ESA.

Entertainment Software Association. (2021). *Essential Facts about the video game industry*. <https://www.theesa.com/wp-content/uploads/2021/08/2021-Essential-Facts-About-the-Video-Game-Industry-1.pdf>

Gala, R. (2018). Mapa de la Industria Cultural de Videojuegos en Argentina: un estado de situación. *Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad*.

Gimeno Artigas, S. (2016). *Analizando la experiencia de usuario en videojuegos*. Obtenido de Torres Buriel Estudio:

Imagen 16

<https://www.torresburriel.com/weblog/2016/03/30/analizando-la-experiencia-de-usuario-en-videojuegos/>
 Hotz-Hart, B. (2000). *Innovation networks, regions and globalization. The Oxford Handbook of Economic Geography*, pp.432-450.
 Intel. (s.f.). *Top Gaming Peripherals According to Esports Pros*.
 Internet Media Services. (2021). *El fenómeno e-sport. El nuevo clásico*. <https://www.imscorporate.com/el-fenomeno-esports/>
 ISFE y ECDF. (2021). *Key facts 2020. The year we played together*.
 Koschatzky, K. (2002). *Fundamentos de la economía de redes. Especial enfoque a la innovación. Economía Industrial*, (346).
 Lucia, V. (2022). *SoCreate. Cómo convertirse en guionista de videojuegos*. Obtenido de <https://www.socreate.it/es/blogs/escritura-de-guiones/como-convertirse-en-guionista-de-videojuegos>
 Luzardo, A., De Azevedo, B., Funes, G., Pison, J. P., Becerra Luna, L., Santoro, M., ...
 Penix-Tadsen, P. (2019). *Los videojuegos no son un juego*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
 Marensi, C. M. (2021). *El desarrollo de videojuegos en la Provincia de Buenos Aires: formas creativas de un trabajo colaborativo*. Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Obtenido de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2147/te.2147.pdf>
 Merkle. (s.f.). *Analítica digital aplicada a los videojuegos*. Obtenido de <https://www.merkleinc.com/es/es/blog/analitica-digital-aplicada-videojuegos>
 Mordor Intelligence. (2021). *Gaming market - growth, trends, COVID-19 impact, and forecast (2022-2027)*
 Newzoo. (2020). *Global Games Market Report*. Newzoo.
 Newzoo. (2021). *Global Cloud Gaming Report*. Newzoo.
 Orus, A. (22 de junio 2021). *Industria de los eSports en el mundo - Datos estadísticos*. Statista.
 Palacín, J. (4 de mayo 2021). *La industria del videojuego crece en el año del coronavirus*. Innovaspain.

La bibliografía de un texto nos permite sopesar de antemano la relevancia o pertinencia de los textos en los que el texto se sustenta. Además, nos permite determinar diversos aspectos que dan cuenta de la variedad de textos consultados. En el ejemplo aquí traído podemos observar autorías cooperativas o compartidas (por ejemplo, las cua-

tro primeras del listado), artículos en línea (como el de Buchholz), artículos académicos de revistas científicas (como el de De Prato), tesis de grado (como la de Marensi), entre otros tipos de fuente.

Veamos, a continuación, algunos ejemplos de Tablas, cuadros, gráficos, ilustraciones, figuras, fotografías (Imágenes 17, 18 y 19).

Imagen 17

En la misma línea, en Argentina, el número de plástico recuperado por reciclaje asciende a 225 mil toneladas²⁷ por año y continúa en aumento año a año. Es válido aclarar que tanto en la ciudad, como también en el país, no existen datos asociados al porcentaje de plásticos totales generados por la industria para la fabricación de productos de consumo, por lo que resulta complejo cuantificar la relación que existe entre lo generado (valor total) y lo recuperado por reciclaje.

Planta de recupero del Complejo ambiental Rafaela		
Promedio anual recolección identificada (separada en origen - Año 2020)	Cantidades (Tn)	Porcentaje por sobre total de material ingresado al Complejo Ambiental (porcentaje de separación en origen)
Materiales recuperables (R)	3815,1	25,70%
Materiales no recuperables y biodegradables (NR)	13884,21	79,30%
TOTAL MATERIAL RECOLECTADO	17699,31	100%

Estudio cuantitativo de material recuperado por cooperativas del Complejo Ambiental		
Año 2020	Cantidades (Tn)	Porcentaje por sobre total de material recuperado
Plásticos		
PEAD PURO	50	
PEAD MEZCLA	22	
PET CRISTAL	89	
PET COLOR	32	
PEDB (botas)	168	
PP	47	
TOTAL PLÁSTICOS	408	12,69%
Otros materiales no plásticos	207	
PAPEL	1620	
CARTÓN TETRA PAK	144	
NYLON	168	
VIDRIO	450	
METALES	130	
OTROS	86	
TOTAL MATERIALES NO PLÁSTICOS	2805	87,31%
TOTAL MATERIAL RECUPERADO	3213	100%

Esquema de cantidades de material recuperado en planta municipal - porcentajes de plástico- Fuente: Instituto para el Desarrollo Sustentable IDSR, Municipalidad de Rafaela

²⁷Fuente: Ecoplás, año 2017

Imagen 18

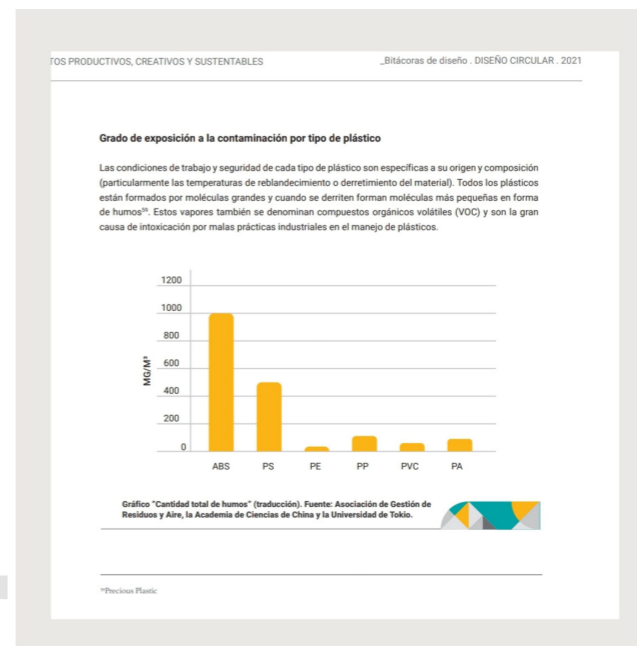
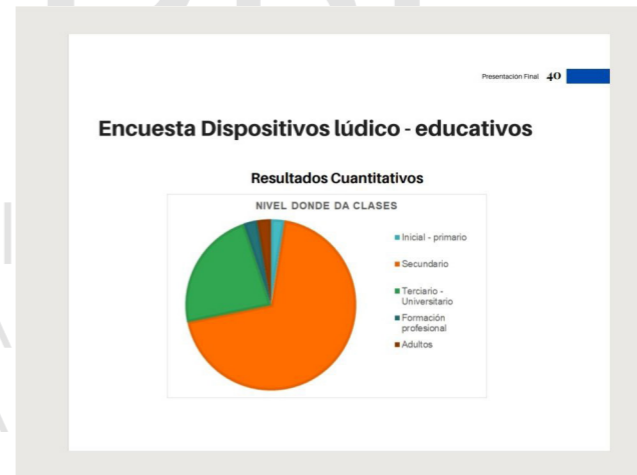


Imagen 19



En la Imagen 17 vemos un cuadro que, mediante recursos de diseño que distribuyen conceptos y los delimitan con diferentes colores, esquematizan la información. Esta clase de cuadros complementa o amplía el contenido del texto mediante una disposición espacial que, al interrumpir la linealidad textual, permite visualizar y relacionar los datos de un modo más sintético.

Algunos tipos de gráficos son típicos para determinados fines: por ejemplo, los gráficos de barras (Imagen 18) son útiles para visualizar comparaciones de datos (los volúmenes crecen o decrecen en el eje vertical), y en función de alguna otra variable, que se ubica en el eje horizontal. Los gráficos de tortas, también recurrentes, son adecuados para presentar composiciones porcentuales respecto de un todo, como se ve en la Imagen 19.

En la Imagen 20 se desarrolla un mapa conceptual en el que los recursos paratextuales de diseño adquieren gran relevancia: la ubicación de los conceptos, los tamaños de letra y los colores son sustanciales para guiar la lectura y el acceso a la temática que se esquematiza.

Imagen 20

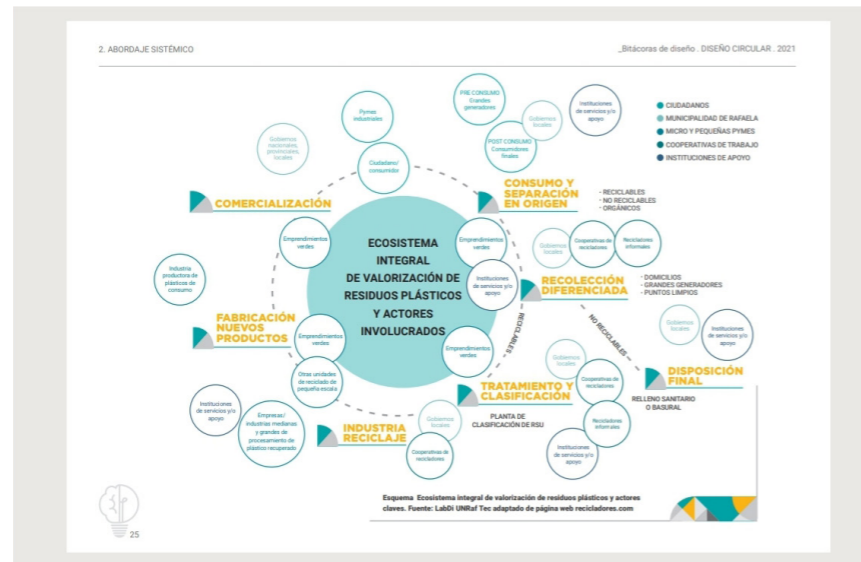


Imagen 21



En la Imagen 21 se presenta una fotografía (en este caso tomada a una célebre obra pictórica) cuya finalidad, en este caso, es meramente ilustrativa. Si, en cambio, la misma foto se encontrara entre las páginas de un libro de Arte, cumpliría otras funciones, puesto que serviría como ejemplo u objeto de análisis.

Es recomendable poner atención a la inclusión de fotografías, ilustraciones y dibujos en los textos académicos: es preferible que los paratextos gráficos complementen o amplíen significativamente la información que contiene el texto, y evitar una finalidad decorativa.

En los ejemplos de las Imágenes 22 y 23 vemos el uso de la cursiva como recurso de resalte, y un tamaño de tipografía diferente para una nota al pie.

Respecto de la cursiva, se la emplea en este caso para destacar la denominación de una declaración oficial (*Ciudad Pro-Vida y Pro-Familia*). Podrían haberse empleado las comillas (que no son elementos paratextuales), pero optaron por la cursiva, que puede interpretarse como una intención de destacar el sentido de la declaración.

Algunas líneas más abajo vuelve a emplearse la cursiva para mencionar el nombre de un medio de comunicación (*Rafaela Noticias*). También se la emplea para una expresión extranjera (*ex post facto*).

Se detalla, asimismo, una nota al pie, para brindar una ampliación del neologismo "ONGnización", que se determina mediante una tipografía de menos tamaño y otros recursos paratextuales de diseño, como la línea divisoria y la separación espacial respecto del texto.

Por otra parte, aparece el subtítulo "Instrumentos", demarcado por un espaciado, un color diferente (una tonalidad más clara), un tamaño mayor y negrita (tipografía más rellena). A lo largo de todo ese documento, los subtítulos se destacan del mismo modo, en pos de homogeneizar el aspecto del escrito y clarificar las diferentes jerarquizaciones respecto del título.

Imagen 22

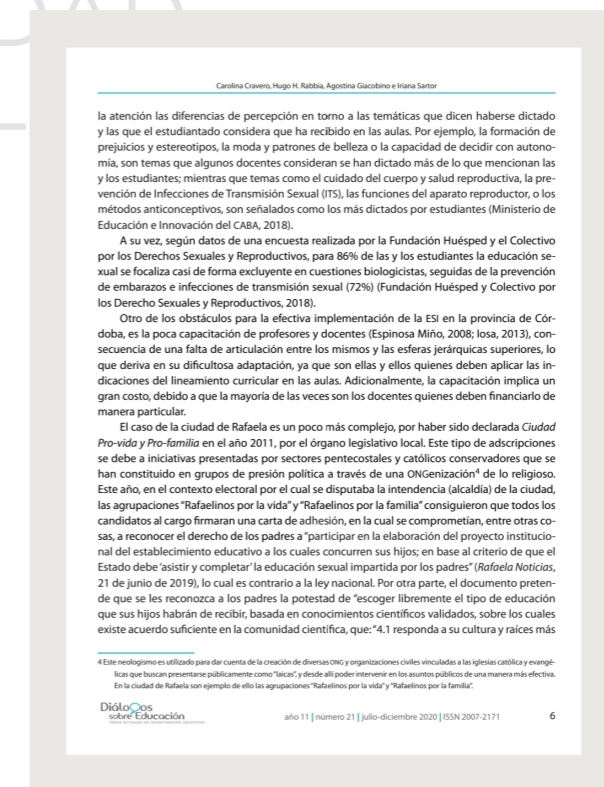


Imagen 23



El paratexto digital

En la web podemos encontrar diferentes formatos de textos y, por consiguiente, de elementos paratextuales, que varían y evolucionan según aquéllos. Si bien el paso del papel a la pantalla ha sido y sigue siendo acelerado, pueden identificarse diferentes etapas en el proceso:

fueron las obras de referencia –las enciclopedias y diccionarios– las que iniciaron el camino de la digitalización que hoy es predominante. Después le siguieron las revistas científicas y los periódicos, hasta que esta revolución alcanzó a los libros. Tan sólo en 2012, grandes empresas como *Amazon* y *Barnes & Noble* informaron haber vendido por primera vez más libros electrónicos que impresos. (Cordón García y Jarvio Fernández, 2015, p. 139)

La cita resume sucintamente qué textos fueron concibiéndose en formato digital en un orden temporal que abarca dos décadas aproximadamente. A ello resulta necesario aportar algunas aclaraciones tendientes a no confundir los textos digitales –que son aquellos a los que la cita refiere– con los textos digitalizados.

Establecemos aquí esta sencilla clasificación para marcar algunas

diferencias que, consideramos, son fundamentales para abordar el paratexto digital:

- a. *Textos digitalizados*: materiales originalmente producidos para la publicación en papel y luego digitalizados para su difusión en línea, que circulan principalmente en formato PDF –aunque no es el único formato disponible–. Podemos encontrar libros enteros, capítulos de libros, revistas científicas completas o artículos aislados, entre otros, que fueron en un principio impresos y luego escaneados y subidos a la web.
- b. *Textos digitales*: materiales originalmente producidos para su difusión en línea, es decir, concebidos desde el principio para la publicación e interacción mediante las nuevas tecnologías.

En el caso de los textos digitalizados, en la medida en la que son reproducciones de materiales impresos, los elementos paratextuales incluidos en ellos coinciden con los ya tratados en las páginas precedentes. La única diferencia entre un libro o una revista o un artículo impreso y otros escaneados y compartidos en la red es el soporte, que deja de ser el papel y pasa a ser la pantalla, pero, excepto este único rasgo, todos los demás elementos y recursos paratextuales se conservan sin modificaciones.

En el caso de los textos digitales, al tratarse de materiales especialmente concebidos para la publicación en línea y la interacción con quien lee, surgen nuevos elementos y herramientas paratextuales que facilitan dichas acciones y, además, proponen una mayor interacción. Para esta clase de materiales han sido creados especialmente dispositivos electrónicos que responden a nuevos alcances tecnológicos y experiencias de lectura, como los *e-reader*, que pueden portar miles de textos y están equipados con herramientas que permiten múltiples posibilidades de abordaje lector.

En virtud de lo dicho, no resulta necesario extenderse sobre los elementos paratextuales del primer tipo, pero sí haremos algunas referencias a los del segundo tipo. Los textos digitales especialmente integrados a entornos en línea y multimediales permiten la convivencia con algunos elementos paratextuales inaccesibles al soporte de papel, como el audio (música, voz, etc.), el video y las animaciones. En este sentido, los enlaces (que suelen aparecer subrayados y en color azul) permiten establecer vínculos instantáneos con otros textos o materiales relacionados, por lo que la lectura pudo haber comenza-

do en un *paper*, haber atravesado una enciclopedia y culminar en un video explicativo. La experiencia de lectura se convierte y recrea de manera muy evidente en relación con los textos en soporte papel. Por otra parte, los textos digitales en línea suelen mostrar algunos datos estadísticos dinámicos que representan cantidad de accesos, en qué meses se produjeron tales lecturas, entre otra información que ayuda a determinar una posible utilidad.

A modo de cierre

¿Por dónde comenzamos a leer un texto? ¿Cuál es el principio de un texto? Con estas preguntas comenzamos este capítulo. A la luz de lo revisado hasta aquí, podemos afirmar que la lectura no se inicia en la introducción, o el primer párrafo del texto. Las preguntas realmente importantes son: cómo nos acercamos a un texto, cuál es nuestro primer contacto, cómo abordamos el texto, y cómo desarrollamos la lectura. El paratexto, compuesto por diferentes recursos que cooperan solidariamente, es fundamental para ello.

El paratexto es, como su mismo nombre lo indica, lo que rodea o acompaña al texto, pero no es su accesorio, es su soporte, es su forma, es su aclaración, es parte de su materialización misma. Sin paratexto, el texto no sería más que un conjunto de palabras, oraciones y párrafos cuyo sentido se tornaría más complejo de aprehender. Los elementos paratextuales aportan distinciones, orientaciones y complementos que, a modo de señales, nos permiten avanzar en la lectura con mayor claridad y previsión.

Es esperable que las mismas preguntas que debemos hacernos antes de abordar un texto, también se las hagan quienes lean nuestras propias producciones. Por eso, como estudiantes que escribimos para cumplir con nuestras trayectorias en la universidad, los criterios y las decisiones que tomemos respecto de los paratextos de nuestros propios textos contribuirán a lograr una producción más adecuada y pertinente al ámbito académico.

UNRaf
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

Fuentes citadas

Imágenes 10 y 11

Bianchi, P. y Sanguinetti, M. (Comps.) (2018). *Hecho en Argentina. Reflexiones en torno a las identidades del diseño industrial local*. Ediciones UNRaf.

Imágenes 12, 13, 22 y 23

Cravero, C., Rabbia, H., Giacchino, A. y Sartor, I. (2020). Educación sexual integral en las aulas de Argentina: Un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as. *Diálogos sobre Educación*, 11. <https://cutt.ly/70i0iFL>

Imagen 14

Magnani, E. (comp.) (2018). *Cultura libre: crear, modificar, compartir*. Ediciones UNRaf.

Imágenes 15 y 16

Revale, H. (Comp.) (2022). *Cinco años del observatorio de la industria argentina de videojuegos. Caracterización de la industria hacia una proyección estratégica*. Ediciones UNRaf. <https://cutt.ly/m0i0wAc>

Imágenes 17, 18 y 20

Nocete, J. y Méndez, A. (2021). *Diseño curricular: escenarios para la valorización creativa de residuos plásticos post consumo y el desarrollo emprendedor local*. Ediciones UNRaf. <https://cutt.ly/l0i139T>

Imágenes 19 y 21

Rohrmann, W. (2020). *Ciencia, tecnología y sustentabilidad para todes en el ámbito educativo* [Tesis final de grado, Universidad Nacional de Rafaela]. <https://cutt.ly/t0i1NfZ>.

Bibliografía

Alvarado, M. (2010). *Paratexto*. Eudeba.

Bitonte, M. E. y Lo Coco, M. (2013). *Recorridos y actividades para la práctica de la lectura y la escritura en la educación superior*. Universidad Nacional de Moreno.

Cordón García, J. A. y Jarvio Fernández, A. O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38 (2), 137-145. doi: 10.17533/udea.rib.v38n2a05.

Glozman, M. y Savio, K. (2019). *Manual para estudiar textos académicos*. Noveduc.

Grigüelo, L., Kallay, E. y Mazza, C. (2010). La textura. Composición de paratexto y texto en géneros referidos al arte y resúmenes. En S. Nogueira (Comp.), *Estrategias de lectura y escritura académicas* (pp. 95-124). Biblos.

Knorr, P. (2012). Estrategias para el abordaje de textos. En L. Natale (Coord.), *En carrera. Escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 15-38). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Pérez, I. (2018). Leer en la universidad. En L. Natale y D. Stagnaro (Orgs.), *La lectura y la escritura en las disciplinas* (pp. 59-111). Universidad Nacional de General Sarmiento.



UNRaf
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE

ANEXO

**HERRAMIENTAS DEL PROCESADOR DE
TEXTOS PARA LAS PRESENTACIONES
ACADÉMICAS**



ANEXO

Herramientas del procesador de textos para las presentaciones académicas

Por: Gastón Daix

A lo largo del Capítulo 4, hemos considerado el lugar central que ocupa el paratexto en la construcción del sentido. En efecto, los recursos gráficos que lo componen constituyen marcas que permiten distribuir el texto en zonas bien diferenciadas y establecer, entre ellas, relaciones jerárquicas que dotan a la lectura de claridad y previsión, particularmente cuando quien lleva adelante esta tarea conoce los rasgos de verosimilitud del género discursivo al que se enfrenta.

En vistas de ello y de la especificidad que supone la puesta en página de un escrito en la universidad, este anexo se propone como una puerta de entrada a algunos procedimientos técnicos que pueden facilitar la tarea de escritura, revisión y edición de los trabajos académicos que realicemos utilizando un procesador de textos. Para ello, partiremos de una situación hipotética en la que desplegamos algunos requisitos formales semejantes a los que podemos llegar a encontrar en las consignas de distintas asignaturas a lo largo de la carrera y, a partir de ellos, revisaremos cómo llevar a cabo del mejor modo posible el diseño de los elementos paratextuales con herramientas accesibles en cualquiera de los programas más frecuentemente empleados para ello: Microsoft Word, LibreOffice Writer y Documentos de Google. Cabe señalar que –sólo a título ilustrativo y por limitaciones de espacio– las capturas de pantalla que veremos en estas páginas y algunas indicaciones corresponden a la interfaz de usuario de Word. Puede que haya diferencias menores frente al modo en que lucen este u otros programas en pantalla, pero sin dudas advertiremos que los entornos son semejantes y que las orientaciones que ofrecemos aquí trazan una hoja de ruta posible para quien recién se inicia a escribir en la universidad.

Punto de partida

Supongamos que en una asignatura nos solicitan realizar un trabajo escrito de acuerdo con los siguientes lineamientos de presentación:

Portada:

Indicar datos institucionales (universidad, propuesta formativa, asignatura, comisión si la hubiere, nombres de docentes a cargo), título del trabajo, datos de estudiantes (nombre completo, dirección de correo electrónico) y fecha de entrega. No utilizar colores, logos institucionales ni numeración de página.

Cuerpo del texto:

Hoja tamaño A4, márgenes de 2,5 cm, hojas numeradas en el margen inferior derecho.

Texto escrito en Times New Roman, tamaño 12, con interlineado de 1 ½, sin espacio entre párrafos, alineación justificada a los márgenes y sangría a primera línea.

Títulos destacados en negrita.

Citas y referencias bibliográficas:

Las citas extensas se colocarán con sangría izquierda de 2 cm, sin sangría a primera línea, sin comillas, y con un espaciado anterior y posterior de 12 pts.

Las referencias en el cuerpo del trabajo y la nómina de textos citados al final del trabajo se realizarán conforme normas APA 7ma ed.

Extensión máxima 6 páginas: (sin contar portada, hoja de consignas, bibliografía, o anexos)

¿Qué podemos hacer para cumplir con lo que se nos pide sin perder valiosas horas que necesitamos para el estudio? En este anexo se proponen algunos atajos que podemos tomar para obtener los mejores resultados en el menor tiempo posible utilizando algunas herramientas del procesador de texto.

Preparación del documento

Para comenzar, es importante tener en cuenta que en un mismo documento puede que necesitemos aplicar diferentes formatos a

cada sección. Por ejemplo, algunos trabajos cuentan con anexos o páginas especiales en las que se incluyen tablas y gráficos que, por su tamaño, requieren colocar la página en posición horizontal, sin trastocar el formato del resto del desarrollo del texto. En los requisitos formales de entrega que acabamos de proponer como ejemplo, podrían distinguirse tres zonas diferenciadas: la portada, el cuerpo del texto y las referencias bibliográficas. Adicionalmente, podríamos destinar una sección entre la portada y el desarrollo del trabajo para replicar las consignas ofrecidas por el equipo docente de la materia que estamos cursando y, en caso de ser necesario, destinar unas páginas al final para incorporar los anexos que se hayan mencionado en el cuerpo.

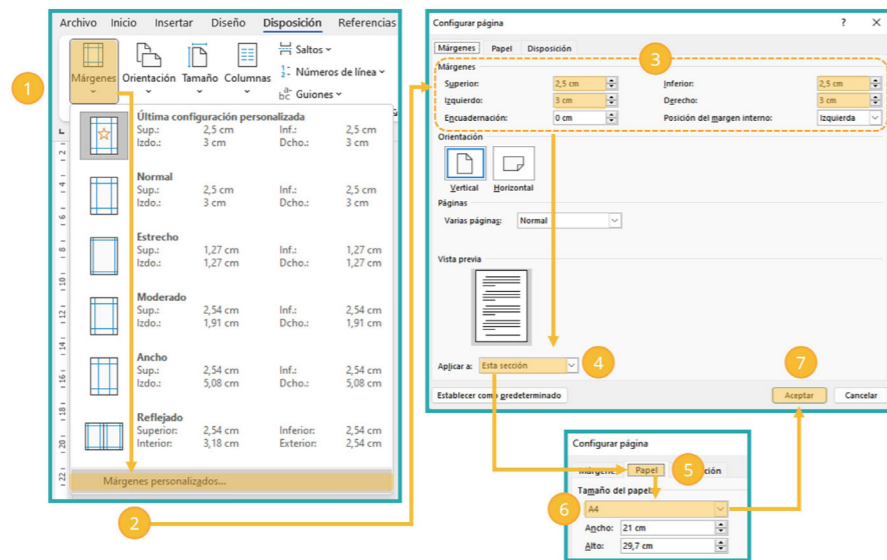
Para insertar una nueva sección en Word, nos dirigimos a la pestaña **Disposición**, desplegamos el menú de opciones **Saltos** y, en **Saltos de sección**, elegimos **Página siguiente**. Podemos repetir este procedimiento tantas veces como lo necesitemos para generar las distintas secciones del trabajo. El resultado será algo semejante a lo que muestra la Figura 04:



Figura 04

Por lo que leímos más arriba, sabemos que en nuestro caso hipotético se especifican los márgenes del cuerpo del trabajo. Es importante verificar si éstos son los que se encuentran configurados por defecto en nuestro procesador de texto y, en caso de que no sea así, modificarlos manualmente. Para ello, asegurándonos de que nos encontramos en la primera sección después de la portada, debemos ir a la pestaña **Disposición** (en algunas versiones también llamada **Formato** o **Diseño de página**), desplegar el menú de **Márgenes** y seleccionar **Márgenes personalizados**. Se abrirá una ventana en la que podremos elegir las medidas de cada margen (superior, inferior, derecho e izquierdo) y determinar si esta configuración se aplicará a **Esta sección, De aquí en adelante** o a **Todo el documento**. En nuestro caso, cualquiera de las primeras dos opciones resultará viable. Allí mismo, en esa pantalla, también encontraremos una pestaña denominada **Papel**, donde podremos corroborar que el tamaño de hoja sea A4 (21 cm x 29,7 cm). La Imagen 24 ilustra lo dicho:

Imagen 24:

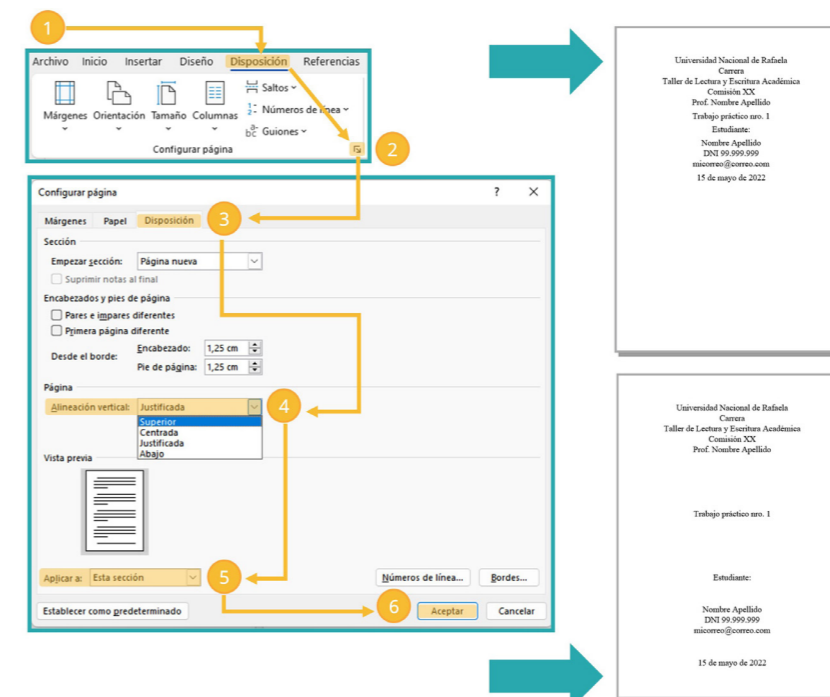


Portada

Vamos a utilizar un diseño sencillo y poco ornamentado de portada con una opción de Microsoft Word que nos ayudará a que el resultado final sea visualmente equilibrado. Para ello, procuraremos que los datos que se nos solicitan (datos institucionales, título del trabajo, datos de estudiantes y fecha de entrega) queden agrupados en bloques distribuidos de forma pareja en el espacio vertical de la página. Nos aseguraremos de que esta organización no sea "a ojo" sino que el procesador de textos se ocupe de ello.

Para esto, debemos procurar que, para separar cada una de las líneas que consideramos forman parte de un mismo bloque, no utilizemos la tecla **Enter** sino la combinación de teclas **Shift + Enter**. Así, en lugar de insertar un salto de párrafo, estaremos colocando un salto de línea manual. Luego, en la pestaña **Disposición**, expandiremos las opciones de **Configuración de página** y, en la nueva ventana que se abrirá, seleccionaremos la solapa **Disposición**, donde especificaremos que deseamos establecer la **Alineación vertical** de la página con el valor **Justificada**. Es importante corroborar que en pantalla se indique que el cambio se aplicará sólo a esta sección (no a todo el documento) antes de presionar **Aceptar**. De este modo, obtendremos el resultado que se ve más abajo, en la Imagen 25:

Imagen 25



Es importante tener en cuenta que no todos los trabajos académicos demandan una portada. Para algunas actividades de extensión menor requeridas como tarea en algunas asignaturas, en cambio, se puede optar por la confección de un encabezado con los datos identificatorios, como se ve en la Imagen 26:

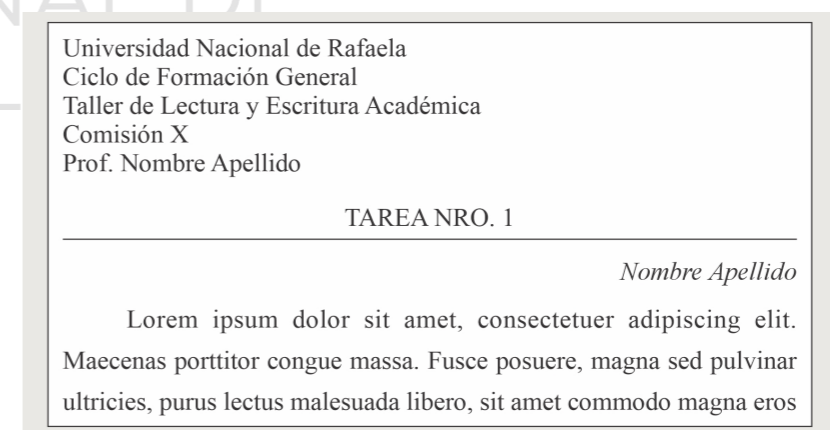


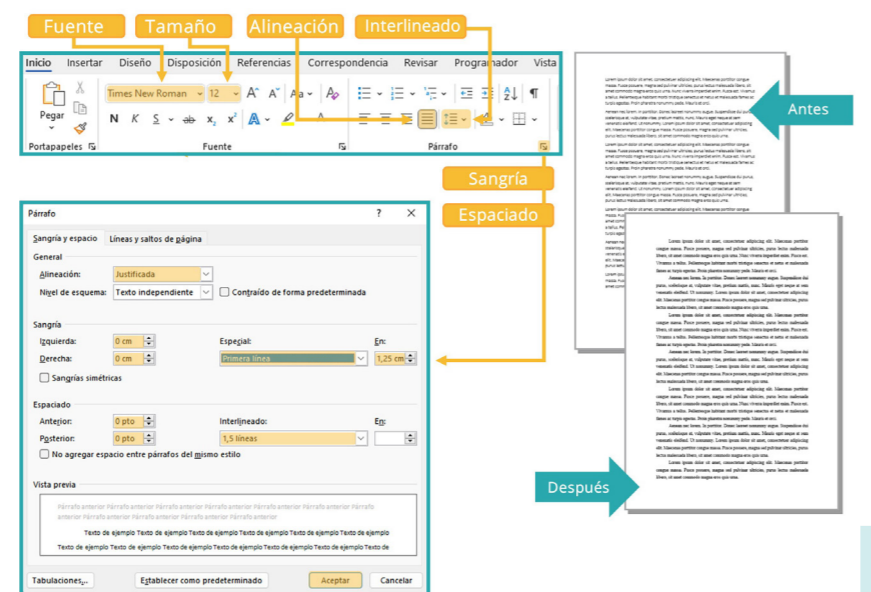
Imagen 26

Al final de este anexo, les proponemos materiales ampliatorios de consulta en los que podrán ver en detalle cómo realizar este formato simplificado de tarea utilizando distintos procesadores de texto.

Un atajo para dar formato al texto: los estilos

Una vez en el cuerpo del trabajo, debemos aplicar los elementos de estilo gráfico necesarios: fuente tipográfica, tamaño de letra, alineación, interlineado, sangría y espaciado entre párrafos. Podemos hacer esto de forma manual desde la pestaña **Inicio**, como muestra la Imagen 27:

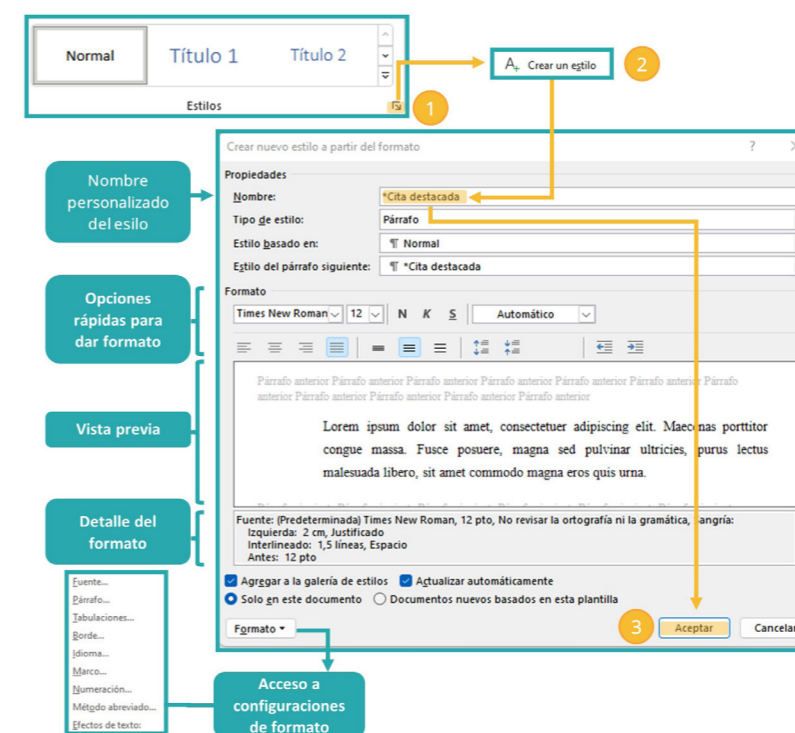
Imagen 27



Utilizando estas mismas herramientas, es posible dar formato a otras zonas del texto que requieran otra configuración de fuente y de espaciado, como las citas textuales destacadas o las referencias bibliográficas.

Ahora, lo cierto es que esta tarea puede tornarse repetitiva si debemos reiterarla cada vez que hacemos un nuevo trabajo o en cada apartado del escrito. Por ello, puede que a muchas personas les resulte útil implementar una **galería de estilos personalizada**, que permita estandarizar configuraciones de formato de texto, simplificar su modificación y automatizar su uso. Los procesadores de textos suelen contar con sets de configuraciones preestablecidas para diferenciar gráficamente el texto según su función. Así, por ejemplo, Word propone en la pestaña de **Inicio** un estilo *Normal* para el cuerpo del texto, estilos de listas, estilos de cita y estilos de títulos y subtítulos de distintos niveles de jerarquía. Cada uno de ellos puede ser modificado, como así también podemos generar los propios, conforme resulte necesario para adecuarlos a determinadas convenciones académicas. Un modo sencillo de hacerlo es formateando manualmente –como hicimos más arriba– un sector del texto y luego aprovechar esa configuración del modo que ilustra la Imagen 28:

Imagen 28

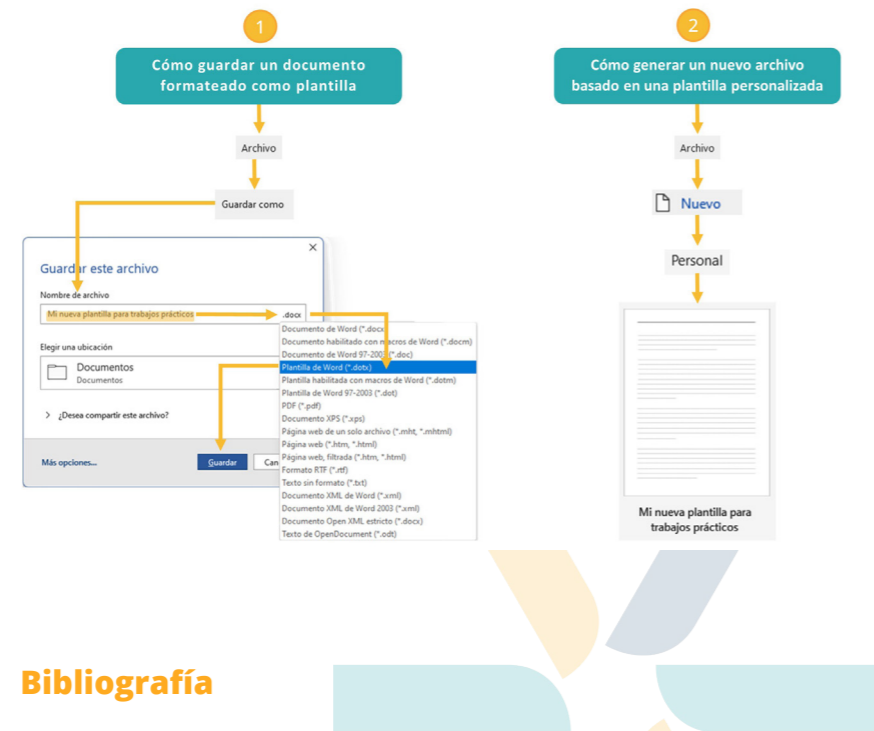


Bastará con que repitamos este procedimiento procurando aplicar el formato que necesitamos para cada uno de los estilos que utilizaremos de forma habitual (p.ej. títulos, referencias bibliográficas, notas a pie de página, etc.). Una vez hayamos configurado nuestra galería personalizada de estilos, será muy fácil editar el documento. Cada vez que deseemos aplicar un cierto formato a un párrafo, sólo tendremos que posicionarnos sobre éste y seleccionar el estilo correspondiente. Asimismo, en caso de que sea necesario rectificar el documento, podremos hacerlo rápidamente modificando el estilo con el que estamos trabajando. Los cambios se aplicarán automáticamente a todo el texto, minimizando así el margen de error y el tiempo que supondría hacerlo manualmente.

Una ventaja más de trabajar con estilos y secciones es que podemos guardarlos en una plantilla para reutilizarlos en futuras ocasiones sin tener que realizar todos los pasos anteriores nuevamente. Para ello, como puede verse en la Imagen 29, simplemente deberíamos seleccionar **Guardar** o **Guardar como...** y asegurarnos de reemplazar la extensión **docx (Documento de Word)** por **dotx (Plantilla de Word)** y cerrar el documento. Luego, cada vez que necesitemos hacer un nuevo trabajo, podemos acceder a una copia del documento que creamos, sin modificar el original, y aprovechar el formato que hemos aplicado hasta aquí. Para hacerlo, accederemos a la ga-

lería de plantillas personales del menú **Archivo** y seleccionaremos la plantilla que necesitamos.

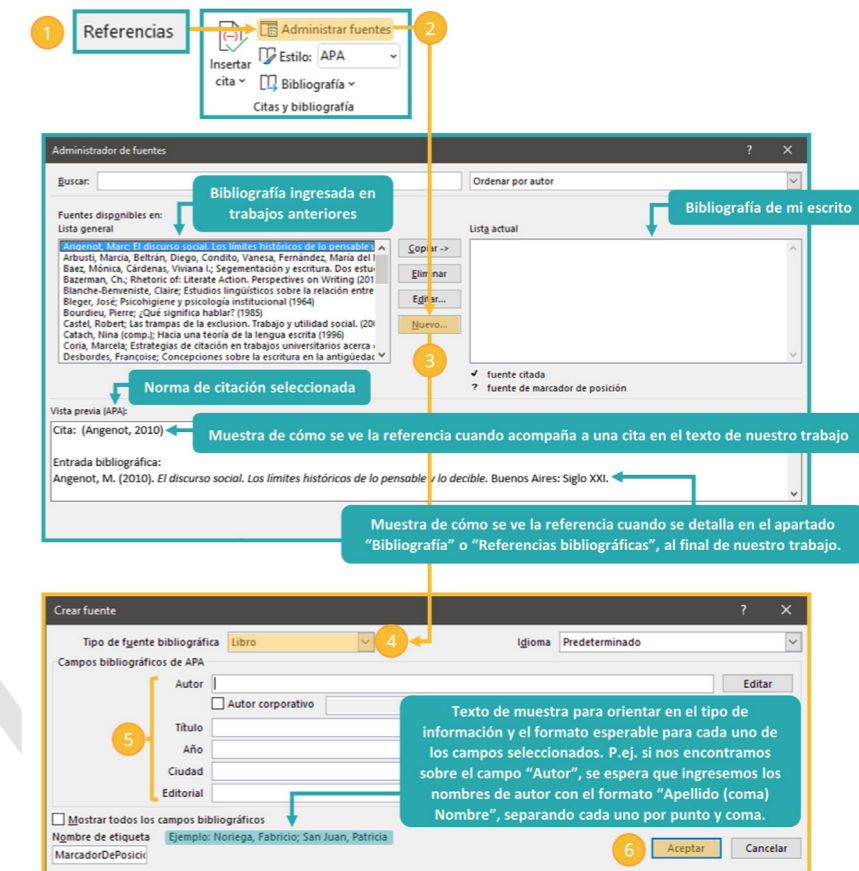
Imagen 29



Bibliografía

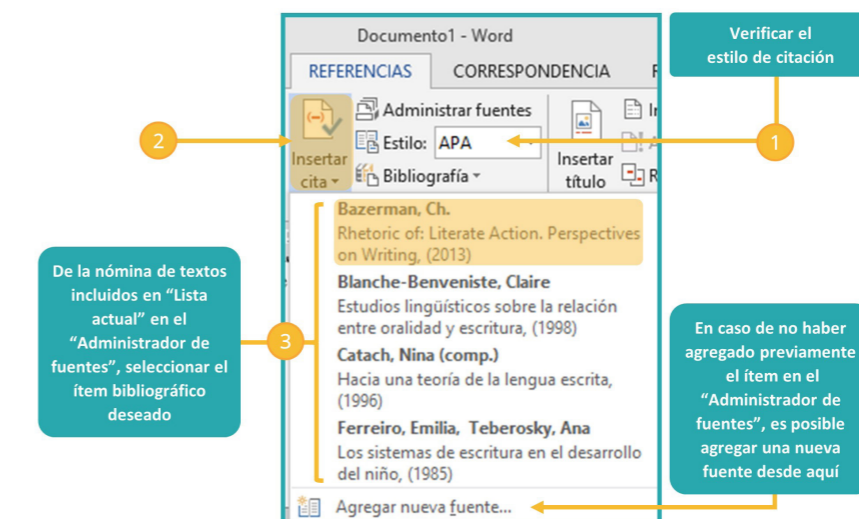
Un tema al que ciertamente debemos prestar atención durante la escritura de un trabajo universitario es la bibliografía. Para ello, una opción recomendable es apoyarse en las herramientas que el procesador de textos ofrece para simplificar el registro de las fuentes bibliográficas que hemos consultado y la introducción de las referencias correspondientes a continuación de cada cita, según los estándares que imponga la norma de estilo que nos hayan solicitado. Microsoft Word cuenta con un set de herramientas específicamente dedicado a dar respuesta a esta necesidad. Así, en la pestaña **Referencias**, tendremos acceso al **Administrador de fuentes**, que nos permitirá generar de manera sencilla una base de datos de nuestra bibliografía. Cada vez que presionemos en **Nuevo** para ingresar un ítem, deberemos procurar indicar el tipo de material bibliográfico en cuestión (p.ej. libro, sección de libro, artículo académico, etc.) para que el sistema coloque en pantalla los campos que debemos completar. Repetiremos esta acción tantas veces como sea necesario para ingresar toda nuestra bibliografía, pero con el alivio de que sólo tendremos que hacerlo una vez, ya que esta base de datos quedará guardada y podrá ser reutilizada en nuevos trabajos. La Imagen 30 ilustra este procedimiento:

Imagen 30



Una vez hayamos cargado toda la información requerida por el **Administrador de fuentes**, podremos insertar al lado de cada cita bibliográfica la referencia que necesitemos en la medida en que vayamos avanzando con la escritura, como se muestra en la Imagen 31.

Imagen 31



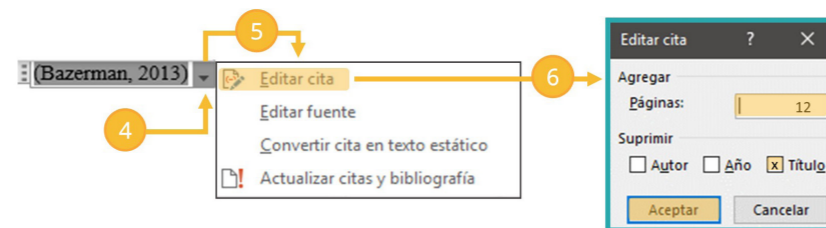
El resultado en el cuerpo del texto se ve como lo muestra la Imagen 32:

Imagen 32:



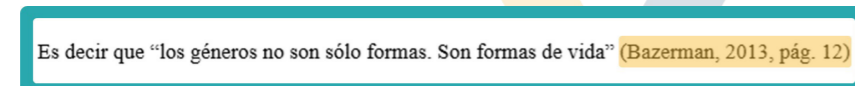
Es posible adaptar la referencia en función de los datos que necesitamos especificar. Por ejemplo, como se observa en la Imagen 33, en el caso citado sería pertinente incluir el número de página:

Imagen 33



El resultado en el cuerpo del texto se ve como la Imagen 34:

Imagen 34



Por último, nos desplazaremos al final del documento, a la sección que hemos destinado para nuestras referencias bibliográficas, y seleccionaremos la herramienta **Bibliografía**. De este modo, obtendremos una lista ordenada de los textos citados en el trabajo, acorde a la norma que hayamos indicado (en este caso, normas APA). Conviene señalar que el empleo de las herramientas de referencia en Microsoft Word puede presentar algunas desventajas. Por un lado, sólo se encuentra disponible en la versión de escritorio del programa y, dado que no ofrece servicio de sincronización en la nube, resulta bastante dificultoso exportar la base de datos bibliográfica para utilizarla en un dispositivo nuevo. Por otra parte, como las normas bibliográficas se actualizan periódicamente, es importante prestar atención a la edición que emplea la versión de Word con la que trabajemos.

Con relación a esto último, una alternativa recomendable es utilizar, en cambio, un gestor bibliográfico como Zotero (<https://www.zotero.org/>). Por razones de espacio, no profundizaremos en este anexo en el uso de este servicio, pero vale tenerlo en cuenta debido a las ventajas que ofrece. Entre ellas, cabe señalar que se trata de un programa gratuito, de actualización automática y permanente, que permite sincronizar nuestra base de datos bibliográficos en la nube. Este software se puede usar tanto en su versión

web como de escritorio en distintos sistemas operativos (Windows, MacOS, y distintas distribuciones de Linux). Asimismo, incluye extensiones que permiten integrar sus funciones directamente en una pestaña personalizada dentro del procesador de textos que estemos empleando, ya sea que se trate de Microsoft Word, LibreOffice Writer o Documentos de Google Drive, entre otros.

Herramientas de revisión

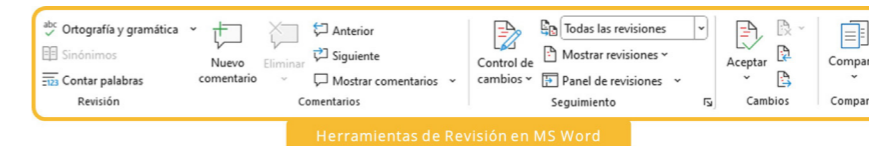


Imagen 35

Ya sea que nos encontremos examinando un texto ajeno o trabajando colaborativamente con pares en la escritura de un trabajo grupal, resulta de utilidad conocer y aprovechar algunas de las herramientas de revisión que ofrecen los procesadores de texto. Entre ellas: **revisión ortográfica y gramatical**, **recuento de palabras**, **comentarios marginales**, **funciones de seguimiento** (ver Imagen 35). Respecto de estas últimas, nos interesa señalar que Word ofrece la posibilidad de activar el denominado **Control de cambios**, el cual hará que cualquier modificación introducida en el documento original quede registrada. Así, si se inserta un segmento nuevo de texto, éste aparecerá resaltado en color y subrayado, en tanto que si se elimina alguna letra, palabra o frase esto se indicará con color rojo y tachado, y, si se realiza un cambio de formato, se detallará en los márgenes.

Este sistema de notación facilita identificar las modificaciones realizadas sobre el original, bajo la forma de marcas que, en un sentido técnico, operan como sugerencias de cambios, de modo que, como autoras, debemos auditar para aceptarlos o rechazarlos –según sea pertinente– y obtener una nueva versión “en limpio” del escrito. Para confirmar o descartar un cambio, podemos posarnos sobre éste y seleccionar la opción correspondiente en la sección **Cambios** de la pestaña de **Revisión** o hacer clic con el botón derecho del mouse sobre el texto para desplegar estas opciones.

Desde luego, si se presentan muchos cambios, en ocasiones puede resultar costoso leer el texto. Frente a ello, vale decir que siempre podemos alternar entre cuatro vistas de seguimiento: **Original** (que muestra el documento en su primera versión, sin modificaciones), **Revisiones simples** (que indica en el margen derecho con una raya de color aquellas líneas en las que ha habido cambios, sin detallar cuáles), **Todas las revisiones** (que utiliza los colores, subrayados,

tachados y comentarios marginales que mencionamos antes) y **Sin revisión** (que muestra cómo quedaría el documento si todos los cambios realizados fueran aceptados). Las Imágenes 36 a 39, que se presentan a continuación, ilustran las diferencias:

Imagen 36

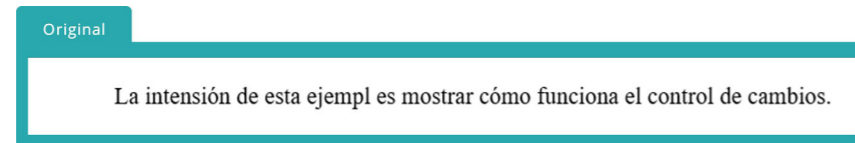


Imagen 37

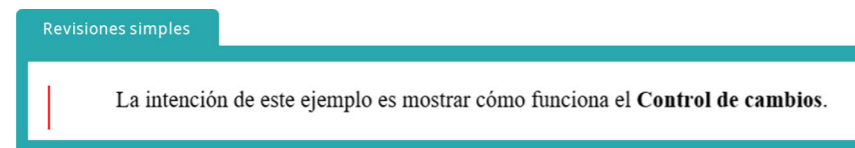
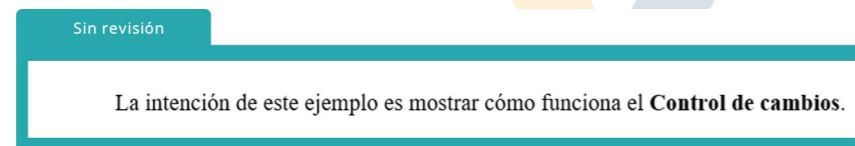


Imagen 38



Imagen 39



¿Y qué sucede si contamos con dos documentos, uno original y otro revisado por alguien más, pero no se utilizó control de cambios durante la edición? Para estos casos está diseñada la herramienta **Comparar** de la pestaña **Revisión**, la cual permite generar un nuevo archivo en el que las diferencias entre un archivo y otro se marquen con el sistema de referencias que emplea la herramienta **Control de cambios**.

A modo de cierre

Como estudiantes de nivel superior, realizamos tareas que, en otros ámbitos –como el editorial–, recaen en un equipo conformado por distintas personas especializadas en tareas puntuales. Así, como escritoras universitarias, nos compete no sólo la escritura del texto que lleva nuestro nombre, sino que además somos las diseñadoras, maquetadoras, revisoras y correctoras de nuestros trabajos. De ello depende, en parte, que seamos capaces de llevar adelante textos que reúnan las condiciones de verosimilitud necesarias para que resulten válidos en el ámbito académico y construir una imagen de

nosotras como sujetos autónomos, miembros de la comunidad discursiva universitaria.

Se trata, entonces, de un trabajo que demanda especial atención tanto sobre el trabajo en el texto como en el paratexto, necesariamente mediado tecnológicamente. En vistas de ello, en este anexo hemos recorrido sólo algunas herramientas que, esperamos, puedan resultar de utilidad para simplificar la edición de los textos que escribimos en el contexto de nuestro paso como estudiantes por las aulas universitarias. Lo hemos hecho desplegando una serie de orientaciones técnicas a partir de requisitos básicos que son de uso corriente en el ámbito académico, cuyo cumplimiento demanda el manejo del procesador de textos. Cabe, no obstante, insistir en que el formato que hemos ensayado en estas páginas no debe tomarse como un modelo aplicable de forma directa a cualquier escrito que debamos llevar a cabo en el cursado de la carrera, dado que cada cátedra cuenta con la libertad de delimitar las pautas formales de entrega de trabajos que considere más pertinente.

Por último y a título de material complementario de consulta para quienes deseen profundizar en otros contextos de aplicación de herramientas de Word para la escritura de textos universitarios extensos, también puede recomendarse el siguiente volumen, cuyo acceso brindamos en el Figura 05:

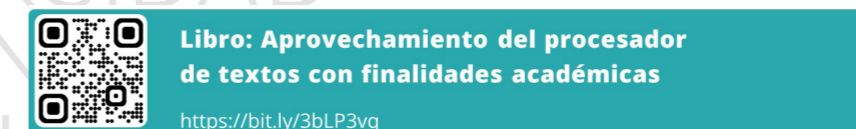


Figura 05

05.

LA CONSTRUCCIÓN DE LO VEROSÍMIL EN EL DISCURSO ACADÉMICO

Por: Gastón Daix

las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora consideradas como monedas, sino como metal.

Nietzsche (1896)

En este capítulo proponemos reflexionar acerca del carácter convencional y variable de aquellos rasgos relativamente estables que contribuyen a que determinados enunciados sean percibidos, aceptados y valorados como textos adecuados dentro de la universidad. Para ello, proponemos aprovechar la flexibilidad de un concepto teórico que ostenta una tradición de varios siglos y que, más recientemente, algunas autoras recuperan como un concepto central para reflexionar sobre las características del discurso académico (Pérez y Rogieri, 2012): *la verosimilitud*.

El recorrido que planteamos en estas páginas consiste en partir de nuestros conocimientos previos, revisando aquello que nos resulta obvio y prácticamente de sentido común. Poner a prueba esas nociones nos permitirá, en un segundo momento, revisar sus tensiones internas y contradicciones, para luego proceder a una conceptualización específica de "lo verosímil", basada en la propuesta de Todorov (1968/1972), y su extrapolación al estudio de los géneros discursivos académicos. Vale anticipar que el espesor de la categoría que nos convoca radica en que nos veremos en la obligación de trabajar con más de una definición a la vez, pero entendiendo que cada una de ellas complementa a las demás, delimitando una nueva arista para ver desde un punto de vista diferente los límites de la misma figura. Al final, desde luego, proponemos una síntesis que, esperamos, resulte de utilidad para dar forma al camino recorrido en esta lectura.

(In)certezas cotidianas acerca de la verdad en el lenguaje

Imaginemos por un momento que hemos presenciado un espectacular accidente de tránsito. Sin duda seríamos capaces de relatar a la policía lo que vimos cuando nos llamen a declarar, aunque algunos detalles se nos habrán escapado en la conmoción: quizá confundamos el orden de algunos hechos, exageremos algún aspecto, pasemos por alto otros involuntariamente. Por ejemplo, es probable que no logremos indicar –aunque haya estado ante nuestros ojos– el número de patente del coche que colisionó y destruyó la vidriera

de un negocio, pero seguramente recordaremos que se trataba de un vehículo de color rojo y que el negocio era una librería (¿o la librería es la que está al lado y el auto terminó dentro de la agencia de lotería?).

En caso de que hayamos decidido permanecer en el lugar lo suficiente, es posible que el móvil de algún medio televisivo local nos entreviste, y es muy probable que la periodista sugiera que el relato que ofrecemos es *verosímil*, porque se aproxima bastante a lo que en realidad sucedió, a pesar de las discrepancias entre nuestra memoria fragmentada y, por ejemplo, el testimonio de otras personas que pasaban por el lugar. Pero eso no es un problema, ¿verdad? Al fin y al cabo, las cámaras de seguridad colocadas en la esquina podrán servir para corroborar nuestra versión de los hechos, completarla y rectificarla.

Este escenario hipotético presenta algunas pistas acerca del modo en que habitualmente concebimos la relación entre las *palabras* y las *cosas* o, mejor, entre el discurso y la construcción de la verdad. En la vida cotidiana, nadie cuestionaría que una frase como “ESTE TEXTO ESTÁ ESCRITO EN MAYÚSCULAS” pueda juzgarse como cierta si es adecuada a lo que se presenta como inmediato a nuestros sentidos. Lo mismo sucede con frases como “El libro está sobre la mesa” o –por tomar un ejemplo clásico formulado por Austin (1962/1991)– “El gato está sobre el felpudo”: por un lado, está lo que se afirma por medio del lenguaje y, por el otro, fuera del lenguaje, están (o no) el libro y la mesa, el gato y el felpudo, respectivamente uno sobre el otro. Sin embargo, el caso que hemos esbozado más arriba no es tan sencillo como estos enunciados, puesto que el testimonio de un siniestro vial no sólo posee una estructura más compleja, sino que además remite a acontecimientos que, una vez ocurridos, ya no se presentan de forma inmediata y evidente ante nuestros sentidos para su comprobación, como el gato sobre el felpudo o el libro sobre la mesa. ¿Qué garantizaría, entonces, que eso que se dice sea verdad?

Volviendo al caso del accidente automovilístico, tendemos a fiarnos de ese otro testigo que es la cámara de seguridad y posiblemente sintamos una inclinación por aceptar que ésta podría ser la prueba con la cual contrastar nuestro testimonio para validarlo. Ahora, ¿cuán inobjetable es ésta? Bien sabemos en esta era de redes sociales e hiperconectividad que a un video o a una imagen estática les podemos hacer “decir” mucho más de lo que “dicen”. Después de todo, una cámara siempre está colocada desde un cierto ángulo y presenta una construcción parcial de un acontecimiento, en la que pone de relieve algunos elementos y esconde otros. En ese sentido,

lo que aporta la cámara detrás de su pretendida objetividad es una versión que forzosamente deberá ser interpretada y puesta en discurso por alguien para producir sentido. No está tan claro, en definitiva, que sea como dice el dicho y “una imagen valga más de mil palabras”, porque sin palabras la imagen por sí misma dice poco y nada. La relación entre las palabras y las cosas no parece ser, entonces, tan directa, sino que otras fuerzas intervienen en el valor de verdad que un discurso puede o no adquirir en un determinado contexto. Entonces, esta primera aproximación a la noción de “verosímil” –que pronto pondremos en duda– se sostiene sobre el supuesto de que, aunque se pueda admitir que podemos “hacer cosas con palabras” (Austin, 1962/1991), lo primordial sería que en principio podemos hacer dos cosas muy elementales cuando hablamos: decir la verdad o mentir. Diríamos “la verdad” cuando nuestras palabras se corresponden con el estado de cosas en el mundo y diríamos “mentiras” (en plural) si nuestro discurso contradice en su totalidad o en parte la realidad.

Así, retomando el ejemplo inicial, la afirmación “El auto rojo colisionó con la vidriera de la librería” sería verdadera *si y sólo si* realmente existió un auto, realmente rojo, que realmente colisionó contra la vidriera de un negocio y realmente se trataba de una librería. En suma, si las cosas existen y las palabras del enunciado que acabamos de referir se corresponden con el modo convencional en que tales cosas con tales atributos son nombradas, entonces el testimonio se considera verdadero (Tarski, 1944).

Asimismo, este razonamiento supone la existencia de recursos lingüísticos que permiten expresar la actitud del sujeto que habla frente a lo que dice, en contraposición a *modos de decir* que producen un mayor efecto de “neutralidad”, como si algunas palabras fueran capaces de “transparentar” la realidad tal cual existe fuera del lenguaje y otras la “opacaran” por ideas o sentimientos que dicen más de quien habla que de aquello de lo cual habla. Por ello, no es lo mismo decir “El auto rojo colisionó con la vidriera de la librería” que algo así como “Debemos lamentar un nuevo accidente de tránsito en el que un conductor distraído sufre las consecuencias terribles de la inexcusable falta de semáforos, semáforos que el intendente resolvió dismantelar. Un lujoso auto color sangre arrasó con todo a su paso y terminó por destrozar el frente de una librería. El comerciante, un labrador, un hombre de a pie, padre de tres hijos, se salvó de milagro puesto que gracias a Dios en ese momento se encontraba en el depósito. Pero yo les pregunto ¿se salvó realmente?, ¿quién se hace cargo de esto?, ¿cómo hace frente un comerciante al costo de reparación del local en tiempos de ajuste económico?”.

Posiblemente coincidamos en que “El auto rojo colisionó con la vidriera de la librería” da la impresión de ser un enunciado más objetivo, en tanto que la alternativa “Debemos lamentar...” da la impresión de ser mucho más subjetiva. Ahora, no podemos negar que tanto detrás de una frase como de la otra existe un sujeto obligado a tomar decisiones en cuanto a qué decir y cómo decirlo, más allá del grado de conciencia que pueda tener de ello. La diferencia, en todo caso, se da si el uso convencional de ciertos modos de decir es, por un lado, capaz de disimular su presencia hasta el punto de que la olvidemos, o, por el contrario, de colocarla en primer plano.

Tanto esta primera aproximación a la noción de verosimilitud como el problemático par objetividad/subjetividad suscitan una serie de incertezas que ponen en entredicho algunos supuestos cotidianos acerca de la relación entre hablantes, lenguaje y mundo. En efecto, múltiples interrogantes se abren a partir de rechazar nuestra intuición y creemos que, en efecto, “a veces es útil pedir a la evidencia que se justifique” (Benveniste, 1966/2004, p. 179). Por eso, y sin naufragar en acalorados debates filosóficos, nos desplazamos un casillero hacia adelante. Siguiendo lo propuesto por Todorov (1968/1972), en el siguiente apartado nos distanciaremos del uso corriente que confunde verosimilitud con veracidad y de la *falacia descriptiva* (Austin, 1962/1991; Recanati, 1981) que sostiene la idea de verdad como correspondencia con el mundo.

A partir de allí, y dado que muchos (si acaso no todos) nuestros intercambios lingüísticos no son llevados a cabo en situaciones inéditas sino en condiciones de mayor o menor ritualidad, valdrá que nos preguntemos por el lugar que ocupan las instituciones sociales en la atribución o no de verosimilitud a un determinado discurso. Luego de ello podremos explorar sus consecuencias para el abordaje de la lectura y la escritura en la universidad.

Moneda corriente: ¿cuánto vale la verdad en las instituciones?

No accedemos nunca a la realidad por fuera de nuestra subjetividad y nuestra subjetividad está gestada en y por el lenguaje². Así, la “realidad” (y todo lo que asumimos que hay en ella) es una construcción colectiva por medio de la interacción de discursos disonantes que se autoproclaman portadores de objetividad, verdad y transparencia: el sentido común, la opinión pública, la ciencia, la religión, el periodismo. Estos discursos instituyen leyes internas que les son propias y configuran en su conjunto un entramado que determina no sólo lo decible sino también lo pensable en un momento dado (Angenot,

1998, 2010); aún más, estos campos instituyen reglas que asignan un valor al texto: si un texto cumple con esas leyes, el poder simbólico del discurso hará que lo dicho valga por verdadero (e inversamente, cualquier texto que no satisfaga las leyes impuestas en el género discursivo perderá legitimidad y, por tanto, correrá el riesgo de ser relegado como falso, erróneo o mentiroso).

En tal sentido, el discurso se asemeja lo suficiente a lo que sucede con el dinero. Una moneda es una pieza de metal redondeada y chata con alguna inscripción de ambos lados que permite la compra y venta de bienes y servicios dentro de nuestro sistema económico. Ahora bien, en la práctica cotidiana no vemos una pieza metálica dentro de nuestro bolsillo, sino una “moneda”, y una moneda es lo que es debido al uso que podemos hacer de ella. Cualquiera podría forjar su propio disco metálico e imprimirle una imagen cualquiera de un lado y otro, pero ello no bastaría para que fuera moneda (o, en todo caso, sería una moneda “falsa”, no “verdadera”). No bastaría incluso con imitar el diseño de otras monedas de curso legal para hacer del disco forjado en nuestro garaje adquiera valor y sea legítimo para la compra del supermercado. Peor aún, si lo intentáramos, nuestro *hobby* prontamente pasaría a ser considerado un delito, ya que sólo el Estado posee la facultad de emitir monedas “verdaderas”. Esa “verdad” no tiene nada que ver con cómo están hechas (quizá alguien pueda encontrar un mejor diseño o lograr una técnica de grabado que dé mayor definición y durabilidad a la imagen), ni tampoco depende del material (vale recordar que, en términos de precios, el cuproaluminio o el acero revestido en latón de una moneda de baja denominación cuesta mucho más que lo que la propia moneda puede valer).

¿Qué define entonces la legitimidad e imprime su valor a la moneda? La autoridad depositada por la sociedad en el Estado Nacional y la eficacia simbólica que esto le confiere a su palabra. Así, con un simple decreto, el Gobierno puede decidir retirar de circulación una moneda, de manera tal que inmediatamente ésta pierda su valor. Pero, para que ello suceda, el Gobierno debe redactar un decreto siguiendo las leyes que la tradición le haya impuesto a ese género y satisfacer todos los requerimientos de la legislación vigente³.

Es verdad que una moneda de un peso vale un peso, como también parece cierto decir que el agua hierve a cien grados; pero, si nos preguntamos qué quiere decir “es verdad que...”, pronto llegamos a la conclusión de que existe un discurso que legitima estas frases y hace que *valgan* por verdaderas. Ese *efecto de verdad* consiste no sólo en que quienes pronuncian y oyen estos enunciados acepten lo dicho, sino en que además “olviden” que su legitimidad se encuentra

03. La analogía con la moneda resulta clara a fines ilustrativos, pero no posee una homología exacta respecto de lo que sucede con el discurso académico. En particular, vale señalar que los estados nacionales condensan gran autoridad y, por tanto, mecanismos explícitos y altamente eficaces para la imposición de legitimidad a los actos que realizan. En otros discursos, buena parte de las regulaciones no se encuentran explícitamente formuladas, sino que responden a la lógica de la transmisión generacional de una tradición que indica pautas y fija estándares, pero ante las cuales los enunciados son mucho más variables y los sujetos que los producen cuentan un mayor margen de libertad.

02. En palabras de Benveniste (1966/2004): “la lengua re-produce la realidad. Esto hay que entenderlo de la manera más literal: la realidad es producida de nuevo por mediación del lenguaje. El que habla hace renacer por su discurso el acontecimiento y su experiencia del acontecimiento [...] El lenguaje reproduce el mundo, pero sometiendo a su organización, propia” (pp. 26-27).

atravesada por la arbitrariedad de las instituciones que las avalan en su discurso.

Precisamente esta misma economía del discurso impregna otros ámbitos institucionales, como el académico, donde se construyen dispositivos específicos que configuran, regulan y administran aquellos discursos que logran imponerse como válidos. Y no es que por ello existan manuales o recetas infalibles que sean capaces de garantizar, por ejemplo, la escritura “exitosa” de determinado tipo de textos. Tal empresa resulta desde un principio frustrada por el hecho de que no existe un discurso académico en singular con reglas homogéneas e invariables. Por el contrario, cada campo de producción de conocimiento disciplinar, situado en un contexto específico, se constituye como un terreno movedizo en el que distintos grupos y diferentes teorías se tensan y disputan la legitimidad de qué se concibe como conocimiento y qué se margina o rechaza.

Como estudiantes de una carrera universitaria conviene, entonces, prestar atención a los cruces de las distintas disciplinas que pueden converger en nuestra formación y visualizar que, por ejemplo, puede que en ciertas coordenadas del discurso nos veamos en el compromiso de responder a ciertas demandas lingüísticas diferentes a las que emergen en otras zonas dentro de la propia práctica académica. Por ejemplo, en el marco del Ciclo de Formación General de la UNRaf, no es lo mismo escribir un parcial domiciliario que preparar una exposición oral para un examen final, ni escribir un texto en el marco del TLEA, en Problemáticas Contemporáneas o en Universidad, Sociedad y Conocimiento. La extensión, la organización interna del texto, la decisión sobre qué persona gramatical emplear, los modos de recuperar voces ajenas que dan cuenta del conocimiento que nos antecede, entre muchos otros aspectos, variarán sustancialmente conforme nos situemos en uno u otro de esos espacios (ver Capítulos 6 y 7). Conocer y jugar con esas reglas –no siempre explícitas– permite sacarle brillo a la moneda y hacer que, dentro de la institución, valga o, lo que es lo mismo, sea verosímil para quienes comparten un conjunto de expectativas culturales.

Nociones de lo verosímil: de la vida cotidiana a la universidad

En este apartado, proponemos seguir de cerca una serie de conceptualizaciones que hemos tomado de Todorov (1968/1972) para profundizar en el concepto de lo verosímil y seguir tendiendo puentes entre éste y nuestras prácticas de lectura y escritura en la universidad. Vale tener presente que, como ya se ha señalado en la

introducción de este capítulo, lo verosímil puede abordarse a partir de distintas nociones, entre las que no es necesario elegir, puesto que no se contradicen, sino que se complementan para mostrar las diversas aristas que definen los contornos de todo discurso puesto en movimiento dentro de una institución.

Es verosímil lo que “cae de maduro”

En primer lugar, un enunciado es verosímil para un grupo social cuando lo que se dice se corresponde con lo previamente aceptado, con el sentido común elaborado sobre la base de una ideología, una cultura y una tradición: una relación que no se establece con el referente que nombra la palabra sino “con lo que la mayoría de la gente cree que es lo real, [...] con la opinión pública” (Todorov, 1968/1972, p. 12).

Nuevamente, aquí no se trata de dirimir quién tiene o no “la razón” sobre un tema o problema, sino de establecer el grado de legibilidad que un discurso tiene en el contexto en el que emerge. Recordemos, si no, el caso de Galileo Galilei, quien, telescopio en mano, a inicios del siglo XVII, retoma las ideas de Copérnico acerca de un modelo de universo en el que nuestro planeta no se encuentra ya en el centro sino que orbita alrededor del sol. Este modelo fue duramente rechazado por contravenir el modelo geocéntrico imperante que impregnaba el modo de construir la verdad de la época y que, dato no menor, era fuertemente respaldado en Europa por la Iglesia Católica. Cabría decir, en este sentido, que el discurso de Galileo, aunque fuertemente fundamentado en evidencia empírica, no resultaba verosímil para su tiempo.

Así, esta noción de lo verosímil está estrechamente relacionada con aquello que la retórica clásica denominó *doxa*: son plausibles aquellas opiniones “que parecen bien a todos, o a la mayoría, o a los sabios y entre estos últimos, a todos, o a la mayoría, o a los más conocidos y reputados” (Aristóteles, 1982). Con frecuencia, estos juicios adquieren la forma de frases hechas (*clichés*) o esquemas o formas cristalizadas (*estereotipos*), cuya autoría es colectiva e imposible de trazar a un origen concreto (Amossy y Herschberg Pierrot, 2015).

Por ejemplo, si pensamos en preconcepciones que atraviesan nuestra vida cotidiana, puede considerarse verosímil que el fuerte venza al débil, que cosas malas le sucedan a alguien que ha hecho mucho daño a otras personas, que una madre ame incondicionalmente a sus hijas, que un hombre se sacrifique por proteger a su familia, que quien pretenda un cargo político mienta durante la campaña, que alguien que estuvo preso vuelva a robar, que alguien que ha nacido como varón tenga mejor disposición para tareas que demandan re-

sistencia física, etc. Claro está que no siempre las cosas son así: hay casos en los que un débil logra vencer a un fuerte (nos encantan esas historias que parecen inspirar superación personal), situaciones en las que alguien que hace mucho daño elude airoosamente cualquier tentativa de castigo, hay madres que ignoran, venden o asesinan a sus hijas, personas que abandonan a su familia, ex presidiarios con una conducta intachable, hombres carentes de fuerza física y, quizá, algún político que no mienta. El punto es que estos casos parecen aceptarse en calidad de excepciones. Entonces, “la mayoría de los hombres son más fuertes que las mujeres” (y, en contrapartida, “la mayoría de las mujeres son más débiles que los hombres”) parece una afirmación verdadera. Ahora, ¿existen estadísticas que den cuenta de que los hombres fuertes son mayoría y los débiles una minoría? ¿Podríamos conocer la fuerza de todos los hombres y todas las mujeres del mundo? ¿Es suficiente que los hombres (la mayoría, algunos, otros, los que yo conozco, etc.) sean fuertes como para atribuir *a priori* esa característica a otros hombres por el solo hecho de serlo? ¿Los hombres débiles y las mujeres fuertes son una excepción a una regla general y universal? Y, más aún, ¿esa regularidad, es de naturaleza biológica o cultural?

Sobre ese estereotipo se montan prejuicios que en numerosas ocasiones redundan en actos discriminatorios que obstruyen, por ejemplo, las posibilidades de acceso a un empleo. Así, en mayo de 2019 cobró relevancia en los medios una frase de un dirigente sindical, quien sostenía que las mujeres no son aptas para manejar vehículos de alto porte, porque “es un trabajo muy duro” y “el cuerpo de la mujer no está preparado para manejar un colectivo o un camión”, por lo que –a su juicio– éstas acaban reportando un elevado grado de ausentismo y renunciando⁴. Ahora bien, como los estereotipos son construcciones históricas cambiantes, lo cierto es que esos comentarios, que hace unos años hubieran pasado desapercibidos y aceptados como verosímiles, ya no generan ese efecto pleno de aceptación e incluso recogen rechazos públicos que instalan esos dichos en una zona de polemicidad y cuestionamiento.

Puede que no adhiramos individualmente a estos prejuicios (también puede que lo hagamos y no estemos dispuestas a admitirlo), pero sabemos de su eficacia simbólica, sabemos que funcionan como verdades más o menos implícitas capaces de irradiarse sobre nuestras acciones y las justificaciones que elaboramos para dar cuenta de ellas ante nosotras mismas y ante otras. Apoyar un argumento sobre alguno de estos supuestos habitualmente implica mayores posibilidades de que lo dicho sea tenido por válido.

En el discurso académico también existen lugares comunes que

sirven de andamiaje para producir efectos de verdad. Las disciplinas científicas poseen su propia configuración de la *doxa*, de modo que no todas las teorías, las técnicas de investigación, la bibliografía o estilos verbales adquieren el mismo peso. Parte del trabajo artesanal que realiza cualquier estudiante para inscribirse como miembro de una nueva comunidad discursiva radica, precisamente, en adquirir durante el cursado de las asignaturas de la carrera ese conocimiento contextualmente situado que le permita aprender los criterios con los que, en un momento y en un lugar dado, se sopesan los nuevos conocimientos sobre una red de conocimientos previos consolidados, ya sea para discutirlos o para darles continuidad. En otras palabras, tomando en préstamo una metáfora propuesta por Bazerman (2014), se trata de aprender a ver el mundo a través de las nuevas lentes que una disciplina provee.

Es verosímil lo que no contradice las convenciones del género discursivo

Otra noción de verosimilitud se encuentra estrechamente relacionada con los modos de decir delimitados por ámbitos específicos de la actividad humana en coordenadas temporales y espaciales de un grupo cultural: “hay tantos verosímiles como géneros y las dos nociones tienden a confundirse” (Todorov, 1972, p. 12). Tomemos por caso un género de ficción: la telenovela latinoamericana. Nos referimos a un género que poco a poco ha sido desplazado de las pantallas televisivas por otros programas en “el horario de la siesta”. La telenovela tradicional tenía personajes bien definidos y temas más o menos preestablecidos: la niña pobre de bondad infinita enamorada del hombre rico, honesto, ingenuo, que tiene una voluptuosa novia de inagotable maldad. Si bien se suceden numerosas desventuras que parecen poner en riesgo el acercamiento de la pareja protagonista, el amor todo lo vence y cada quien recibe su merecido antes o después. La villana elabora una serie de engaños para retener a su lado al galán: finge embarazos con almohadas en el vientre y luego simula tener un aborto espontáneo tras decir que ha sido arrojada por las escaleras de la mansión por la niña pobre. Claro está que también puede fingir haber perdido la memoria tras un accidente automovilístico o haber quedado paralítica.

A veces, es el galán el que pierde la memoria, pero las circunstancias hacen que se vuelva a enamorarse de la protagonista. En este género, nadie se sorprendería si la villana le corta los frenos del auto a alguien que está a punto de delatarla (más allá de que en la vida real no sea para el común de la gente el mejor modo de resolver esta situación; después de todo ¿es verosímil por otra parte que una mujer millonaria que jamás ha trabajado y que tiene un chofer que

04. La noticia en cuestión es: La polémica frase de un dirigente de la UTA: “El cuerpo de la mujer no está preparado para manejar un colectivo”. (2019, 15 de mayo). *Infobae*. <https://cutt.ly/z0tPjrf>

05. "Chiquititas" fue una serie de televisión argentina producida por Cristina Morena y emitida de 1995 a 2001 por Telefé, cuyo argumento se centraba en las peripecias de niñas (y luego también niños) que vivían en un hogar de huérfanos. En distintas temporadas, los personajes emplean una ventana mágica situada en un desván, que es capaz de mostrar recuerdos, explorar sus sueños y anhelos, y eventualmente develar hechos que les eran desconocidos.

conduce su limusina sepa exactamente qué parte del auto es la que controla los frenos?). Sin embargo, nadie diría que es propio de una telenovela que en una escena en la que se sugiere la consumación erótica que una carnalmente al par de amantes se vea interrumpida por un *alien* que rompe el pecho del galán y mutila al personaje femenino. Eso sería esperable de una película de terror de estilo *gore* o en una película de ciencia ficción dirigida por Ridley Scott, pero es algo que difícilmente aceptaríamos en una telenovela.

Estamos dispuestas a permitir ventanitas mágicas en hogares de infancias huérfanas que funcionan como si se tratase de televisores que muestran recuerdos musicales de temporadas anteriores (eso pasó varias veces con "Chiquititas"⁵ en los noventa) pero no una telenovela cuyo motor dramático se centre en algún conflicto que no sea esencialmente el de las peripecias con final feliz de una pareja heterosexual de tez blanca que desafía tibiamente la rigidez de las convenciones de su clase social de origen. En las telenovelas clásicas, vale insistir, sólo hay dos clases de personajes, en función de dos rasgos psicológicos determinantes: los buenos (que son siempre buenos y en el sentido más radical) y los malos (que son incapaces de cometer un acto de bondad y que ni siquiera por accidente dejarán pasar la oportunidad para regodearse en la humillación ajena).

Como se ve, quien consume este género televisivo suspende la *doxa* que rige su vida cotidiana y acepta en su lugar las convenciones establecidas en su experiencia con otros programas asociados al prototipo de "telenovela romántica latinoamericana". En la medida en que la estética visual, el estilo verbal, el vestuario, los gestos, la psicología de los personajes, los conflictos planteados y sus resoluciones, los ambientes en los que transcurre la acción y el modo en que se cuenta la historia se encuentren dentro de lo esperable, de la "norma" del género, la televidente considerará que no se han defraudado sus expectativas y que el show es verosímil respecto de su género; aunque claro, inverosímil con respecto a lo que consideraría "normal" en su vida cotidiana e inverosímil en el sentido de que los hechos son pura ficción y no se corresponden con una realidad exterior (después de todo, es frecuente que se explicita que "los hechos y/o personajes del siguiente programa son ficticios, cualquier similitud con la realidad es pura coincidencia"). En suma, de lo que se trata es de lograr –para utilizar la expresión acuñada a comienzos del siglo XIX por el poeta inglés Samuel Coleridge (1817)– la "suspensión voluntaria de la incredulidad", el pacto entre quien lee y quien escribe por el que se tornan aceptables las incoherencias entre lo presentado en el mundo creado y el mundo real.

Es verosímil un enunciado que logra hacernos olvidar las leyes del género y se propone como representación de la realidad

Como vimos, la asidua exposición a un repertorio de géneros discursivos genera en el tiempo una serie de expectativas, una suerte de clave compartida que facilita hacer y comprender ciertos enunciados en determinados contextos. Ahora, está claro que parte del arte de, siguiendo con nuestro ejemplo, una buena telenovela, descansa en que bajemos la guardia y aceptemos esas reglas, que son distintas a las de otros géneros y a las de la *doxa* que rige nuestra cotidianidad. Más aún, se espera que olvidemos que estamos frente al artificio de una convención literaria de naturaleza completamente arbitraria y desistamos de desenmascarar los procedimientos que la sustentan. En palabras de Todorov (1968/1972):

se hablará de la verosimilitud de una obra en la medida en que ésta trate de hacernos creer que se conforma a lo real y no a sus propias leyes; dicho de otro modo, lo verosímil es la máscara con que se disfrazan las leyes del texto, y que nosotros debemos tomar por una relación con la realidad. (p.13)

Como veremos en el Capítulo 7, ésta es ante todo una propiedad esencial del discurso: si, como sostiene Bajtín (1979/1986), no existen, en las prácticas reales de quienes hablan, oraciones o palabras sueltas sino enunciados y cada género posee sus propias leyes que rigen su contenido temático, su composición y su estilo, entonces no hay modo de huir de la verosimilitud. Esto es cierto incluso para el discurso científico predominante, cuyo verosímil se ancla precisamente en la voluntad de "hacernos creer que se conforma con lo real y no a sus propias leyes" (Todorov, 1968/1972, p. 13), en producir el efecto de objetividad y de transparencia del lenguaje ante la realidad.

Cuando leemos un texto académico, generalmente no pensamos en que está escrito en tercera persona gramatical o en que se emplean gráficos para representar magnitudes; en cambio, pretendemos acceder a un conocimiento legitimado por una serie de mecanismos que son constitutivos de una disciplina científica moderna. El enunciado resulta verosímil porque quien lee no problematiza sobre su artificio, no cuestiona a cada momento cómo se dice lo que se dice, cómo el género determina en la práctica social de la investigadora la legitimidad y la posibilidad de aquello que se dice.

Por ello, la ciencia funciona como un lugar común al que recurren otros discursos para verosimilizar un argumento (es decir, volverlo más aceptable a la *doxa*). No es casual que una muletilla en textos periodísticos, publicitarios, cosmetológicos, políticos, etc. consista en afirmar que “según un estudio reciente de la universidad de ...” o que “está comprobado científicamente que...”. La verosimilitud de lo que *la* ciencia “dice” puede entrar en cuestión cuando comenzamos a preguntarnos acerca de las condiciones de producción de sus saberes. Después de todo, a lo largo del proceso de una investigación se toman decisiones, cada una de las cuales deja fuera un mundo de posibilidades al punto tal que es imposible saber qué resultados se hubieran alcanzado si en lugar de A se hubiese hecho B. Más aún, todas las posibilidades contempladas por un equipo de investigación son alternativas dentro de un recorte: se escoge siempre entre un abanico predeterminado por lo que el discurso científico considera válido y todo lo que se aparte de él deja de ser considerado ciencia. Asimismo, el discurso científico es sólo uno entre muchos otros y no es más que una coyuntura histórica lo que hace que constituya el saber de mayor legitimidad. Mayor legitimidad social no es, por supuesto, sinónimo de “estar más próximo a la verdad”.

Ahora bien, aunque el escepticismo es fundamental para el pensamiento crítico, es posible ejercerlo, pero no vivir en él. Es inevitable suspender la incredulidad, ceder a la ficción del lenguaje. Si acaso la ciencia no es capaz de decir qué es el mundo, dice algo que *vale por* lo que el mundo puede ser; no es la verdad, pero a los efectos prácticos funciona como tal.

Una vuelta más de tuerca: lo verosímil académico

Es hora de recapitular y sintetizar las nociones que hemos planteado e ilustrado en las últimas páginas; así, según el desarrollo anterior, un enunciado puede considerarse verosímil en los siguientes sentidos:

- En un “sentido ingenuo” (que, siguiendo a Todorov, dejaremos de lado), un enunciado es verosímil si lo que dice se aproxima a la realidad empírica.
- Tomando en cuenta su ajuste a la *doxa*, un enunciado es verosímil si no contradice lo que la sociedad considera aceptable en un contexto dado, tomando como referencia esquemas de pensamiento cristalizados (estereotipos, prejuicios, clichés).

- Según las expectativas del *género discursivo* al que se adscribe, un enunciado es verosímil si, siguiendo a Bajtín (1979/1986), el contenido temático, la composición y el estilo verbal se encuentran comprendidos dentro de los parámetros de un tipo relativamente estable de enunciado asociado a una determinada esfera de la actividad humana.
- Según su efecto performativo de verdad, un enunciado resulta verosímil toda vez que “trate de hacernos creer que se conforma a lo real y no a sus propias leyes; dicho de otro modo, lo verosímil es la máscara con que se disfrazan las leyes del texto, y que nosotros debemos tomar por una relación con la realidad” (Todorov, 1972, p. 13).

Como hemos visto hasta aquí, la categoría de *verosímil* tuvo su origen en la retórica clásica, una disciplina cuyo eje es el estudio de los modos de persuasión, es decir, de cómo argumentar para convencer a otras personas y lograr un cometido. El patrimonio de este concepto no se limita, no obstante, a las zonas de aquellos textos que abiertamente se exhiben como *argumentativos*, como alegatos jurídicos o discursos públicos partidarios o *narrativos* como la literatura en prosa, sino que permea otros discursos más próximos al *polo de lo expositivo-explicativo* (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002; Adam, 1992). Esto es así fundamentalmente porque entendemos que la palabra “argumentación” no es el nombre de un tipo de texto estanco sino una dimensión constitutiva del lenguaje (Anscombe y Ducrot, 1983/1994) en la medida en que todo lo que decimos o escribimos busca, fundamentalmente, formular artificialmente una representación de la realidad y lograr que sea aceptada provisoriamente como lo real.

Leer y escribir en la universidad nos exige, entonces, (re)conocer bajo qué condiciones un texto puede resultar verosímil en función de su capacidad para satisfacer los criterios de validación propuestos según al menos dos aspectos: a) los esquemas mentales de una comunidad (la *doxa*); y b) los rasgos del género discursivo al que se adscribe (contenido temático, composición y estilo). Las diferencias entre lo “objetivo” y lo “subjetivo”, entre los “textos serios” y los que no lo serían, los “bien escritos” y los “mal escritos” son matices producidos como efecto del acercamiento o el distanciamiento respecto de los dos ejes mencionados.

06. Según Swales (1990), las comunidades discursivas se definen a partir de seis características: poseer un conjunto de propósitos públicos que están ampliamente consensuados; contar con mecanismos de intercomunicación entre sus miembros; utilizar sus mecanismos de participación principalmente para dar información y generar respuestas (*feedback*); utilizar y por tanto poseer uno o más géneros discursivos para la realización comunicativa de sus propósitos; adquirir un léxico específico; contar con una cantidad mínima de miembros que posean un manejo experto del discurso y un nivel adecuado de contenidos relevantes para ella.

Las universidades constituyen *comunidades discursivas* (Swales, 1990)⁶ organizadas en función de los discursos de las disciplinas que atraviesan las carreras y que confluyen en los centros de investigación. Poseen, por tanto, varios repertorios específicos de *géneros académicos*, entre los que cabe discriminar los *especializados* y los *de formación*, como vimos en el Capítulo 3. Estos últimos abarcan parciales, trabajos prácticos, informes de lectura, monografías y demás escritos que no tienen circulación por fuera del cursado de una carrera. La mayoría de los mencionados forman parte de diversas instancias de evaluación que como estudiantes debemos sortear en nuestro trayecto formativo. Sobra señalar que aprobar supone no sólo haber leído y comprendido la bibliografía indicada por la cátedra, sino y ante todo ser capaz de (re)formular ese conocimiento conforme los modos de decir legitimados institucionalmente (o, dicho en otras palabras, se trata de alcanzar enunciados con el mayor grado de verosimilitud posible, en virtud de los parámetros de lo que la disciplina considera valedero y de las exigencias de un determinado género discursivo). Volveremos en detalle sobre este asunto en el Capítulo 7.

Lo verosímil en los géneros de formación

Un examen, por caso, exige demostrar que sabemos lo que debemos saber y que sabemos el modo adecuado en que debemos expresarlo. Para apuntalar esta afirmación, veamos dos ejemplos con los que buscamos ilustrar hasta qué punto los géneros discursivos dictan qué decir (y cómo), pero también qué callar. El primer fragmento, correspondiente a la introducción de un trabajo práctico realizado por un alumno del primer año universitario, explicita cuál es el objetivo del trabajo, cuál es su tema, qué marco teórico guía el análisis, cuáles son las categorías que serán utilizadas en el desarrollo, en qué orden se presentará la información en el cuerpo del trabajo y qué hipótesis se intenta sostener. El modo en que se enuncia toda esta información pretende borrar ciertas marcas de subjetividad tales como el uso de la primera persona de singular, por mencionar sólo un aspecto. Asimismo, el género dispone una regulación sobre el tipo de letra, de color y de espaciado que define límites de aceptabilidad que virtualmente validan la “calidad” del enunciado (es decir, lo vuelven verosímil)

1. Introducción

En el marco de la Teoría Lingüística de la Enunciación de Benveniste, el presente trabajo se propone analizar la construcción de las figuras de la interlocución en el discurso del Ex Presidente Néstor Kirchner pronunciado el 24 de marzo de 2004 en el acto de firma del convenio de la creación del Museo de la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos en la antigua ESMA. Para ello, se relevarán en primer lugar las huellas de la enunciación en el enunciado, es decir, los elementos que conforman el denominado *aparato formal de la enunciación*; a saber, pronombres personales y formas verbales que constituyan la polaridad Yo-Tú, marcas de “nosotros” inclusivo (Yo+Tú) o exclusivo (Yo+Él), índices de ostensión y deícticos de espacio y tiempo. En segundo lugar, nos centraremos en el relevamiento de usos inclusivos y exclusivos de “nosotros” y esbozaremos una hipótesis acerca sus efectos de sentido posibles, intentando argumentar a favor de una interpretación guiada por nociones de la retórica clásica que permite afirmar que la deliberada ambigüedad de la referencia en el uso de este pronombre propende a la búsqueda de una identificación de los alocutarios con la posición sostenida por el locutor (*pathos*) y, simultáneamente, la reafirmación de los méritos de la gestión del gobierno que preside el orador al momento de su discurso (*ethos*).

Por otra parte, el segundo enunciado que presentamos a continuación ha sido extraído y adaptado de un chiste gráfico que tuvo cierta circulación por las redes sociales hace ya algún tiempo:

INTRODUCCIÓN

AGÁRRESE A SU ASIENTO PROFE, XQ EN LAS SIGUIENTES 45 PÁJINAS VOY A HABLARLE SOBRE UNA COSA QUE YO MISMO ACABO DE LEER ASE COMO UNA HORA. SIÉNTESE, CÁLLESE Y DISFRUTE DE LA EXPERIENCIA QUE TUBE AL MEZCLAR MI REDBULL CON AUTODESPRECIO Y MI DON PARA HACER LAS COSAS A ÚLTIMA HORA.

Si acaso lo anterior causa algún tipo de efecto humorístico es debido a que puede considerarse un enunciado paródico, es decir, un texto que pretende inscribirse dentro de un género pero que simultáneamente transgrede el contenido temático esperable y construye una imagen de enunciador (*ethos*) que es diametralmente contraria a la exigida en ese ámbito⁷. Cuando, como estudiantes, escribimos la introducción de un trabajo –y no importan aquí las circunstancias reales, contingentes e individuales–, debemos construir la imagen de alguien que presenta el producto de una labor premeditada que supone, en primer lugar, haber comprendido plenamente la bibliografía y, además, haber dispuesto de tiempo suficiente como para escribir, revisar, corregir y editar.

La introducción en sí debe *mostrarlo* para que la docente asuma como real la imagen que, como si se tratase de un personaje, pretendemos interpretar en esa puesta en escena que es nuestro texto. A la vez, debe *decir* cuestiones tales como de qué se tratará su desarrollo, el modo en que está organizado, la pertinencia del tema, el encuadre teórico en el que se inserta, la hipótesis que asume o los objetivos que persigue y el recorte que ha hecho en virtud de las limitaciones de extensión impuestas. El género sanciona que no puede decir ni mostrar la improvisación o el consumo de bebidas energizantes como contexto de producción real del enunciado, más allá de que ello sea “verdadero”.

Lo verosímil en los géneros especializados

Los textos especializados también se encuentran atravesados por leyes constitutivas de los géneros discursivos a los que se adscriben y se insertan en un sistema de relaciones humanas y prácticas orientadas a los fines formulados por su comunidad. Así como la escritura de los textos de formación se encuentra regulada por la aprobación de los equipos docentes, el trabajo de las investigadoras

también es escrutado en instancias de evaluación de pares en las que de la verosimilitud del enunciado depende poder persuadir o no a otras especialistas de que se comunican conocimientos valederos para la disciplina:

los *papers*, los artículos científicos, pueden ser muchas cosas pero, sobre todo, son instrumentos retóricos, piezas discursivas destinadas a convencer [...] los *papers* no *son* la ciencia, y mucho menos LA VERDAD, sino que se trata de ejercicios que practican los científicos para *convencer* a los otros de lo importante que son las cosas que hacen. (Kreimer, 2005, p. 7)

La “verdad” en todo caso se construye como efecto argumentativo (o, como anticipamos más arriba parafraseando a Todorov, como un verosímil distanciado). Así, por ejemplo, podemos considerar un artículo científico acerca del punto de ebullición de un fluido compuesto por dos átomos de hidrógeno y uno de oxígeno como un enunciado verosímil en varios sentidos:

- Según la *doxa*, todas estamos de acuerdo en que el agua se puede calentar por exposición a una fuente de calor y que eventualmente se producen burbujas de vapor. Se trata de un hecho naturalizado que forma parte del acervo de nuestro sentido común: llevamos toda una vida hirviendo agua, viendo gente hervir agua, escuchando hablar del hervor del agua.
- El texto cumple con los requisitos del discurso científico contemporáneo: se evitan los indicios que den cuenta de la subjetividad de quien escribe (uso de verbos en tercera persona, formas impersonales, adjetivos no evaluativos, etc.), se emplean marcadores discursivos de uso frecuente en textos de la disciplina, el escrito se organiza en secciones (introducción, materiales y métodos, resultados, discusión, conclusión), se presentan fórmulas, gráficos, ilustraciones debidamente numeradas y rotuladas, la tipografía, el espaciado y la gama de colores son los estandarizados (p.ej. Times New Roman 12, interlineado 1,5, blanco y negro), el contenido temático se encuentra dentro de los tópicos comprendidos por la disciplina (transformaciones producidas en una sustancia por acción o efecto de algún factor químico), etc. Es decir, el escrito

07. En el Capítulo 6 volveremos sobre la noción de *ethos* que aquí meramente nos hemos limitado a nombrar.

reúne todas las características de un *paper*, tal y como se escriben en un momento dado a juicio de una comunidad discursiva dada.

- El *paper* demuestra que el agua hierve a 100° y quienes leen suspenden su incredulidad para reconocer como realidad lo que no es sino una construcción lingüística, un artificio discursivo, una ficción de ese lenguaje legitimador que es la ciencia. Las lectoras ven “El agua hierve a 100°” y asumen que eso es verdad. No perciben en ese momento las letras, la tipografía tipo imprenta, el interlineado, el carácter convencional del sistema formal que permite expresar en lenguaje formal esta afirmación ni la sintaxis de la sentencia expresada en lenguaje natural. Olvidan por un momento que están leyendo un *paper*; en todo caso dirán que lo leyeron en un *paper*, como si el *paper* fuera el lugar en el que se encuentra una verdad, y no un sistema de reglas que determinan un decir.

Opongamos la afirmación que hemos analizado a la siguiente versión: “cuando agarramos y calentamos mucho el agua, ésta empieza a hacer burbujitas y nos quema si la tocamos”. Supongamos que no es relevante medir con exactitud la temperatura a la que el agua hierve. ¿No expresa acaso la misma idea que “El agua hierve a 100°”, sólo que con palabras más simples? Como veremos en el Capítulo 7, decir “lo mismo” con otras palabras ya no es decir lo mismo. En este caso, no se trata de un enunciado científico. Si se expresa en un contexto académico, poco importa que sea aceptado como verdadero en otros contextos. Allí será rechazado, en tanto que “El agua hierve a 100°” recibirá plena aceptación. ¿De dónde proviene su verosimilitud?

En esta misma dirección, podemos reconocer que, como señala Kreimer (2005, p. 15):

No es lo mismo afirmar “los chinos comen arroz”, sin mayores precisiones, que escribir:

A lo largo de 5 años de experiencias y de trabajos de campo realizados en 7 provincias (ver mapa 1) de la República Popular China, se ha podido establecer que el consumo de arroz (en sus diversas variedades y preparaciones) resulta predominante en los diferentes segmentos etarios de dicha población, según se puede observar en los diagramas 1 a 3. Las propiedades del arroz en términos nutritivos son ya bien conocidas (ver Tabla 2) y, a su vez, se ha comprobado fehacientemente que este alimento proporciona gran satisfacción a los sujetos en cuestión, tal como puede apreciarse en la figura 3.

Las disciplinas científicas poseen estilos verbales configurados de manera específica para producir el efecto de verosimilitud. Por mencionar algunos rasgos: el uso de terminología específica, la densidad conceptual, el lenguaje formal y, en diversas disciplinas, la impersonalidad (Marín, 2015)⁸.

Asimismo, la confección del apartado bibliográfico se encuentra atravesada por criterios varios, específicos al área disciplinar y al tema abordado en un escrito, que fijan pautas para producir un efecto de verosimilitud. Por ejemplo, en áreas como medicina resulta pertinente que la bibliografía refleje la imagen de una autora actualizada citando textos cuya fecha de producción no sea demasiado distante. En cambio, en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales, puede resultar más importante construir la imagen de una autora conocedora de una tradición de pensamiento que sea capaz de reflejar en su bibliografía tener conocimiento de los textos canónicos y de referencia, por lo que la fecha de publicación se desplaza a un segundo plano. Por ejemplo, en un escrito sobre retórica clásica el efecto buscado es el de una autora que “va hasta la fuente”; por tanto, resulta mucho más verosímil contar con referencias que remitan a autores como Aristóteles, Cicerón o Quintiliano (cuyos textos fueron escritos dos mil años atrás). Por lo demás, no deben dejarse de lado las convenciones formales: la autora debe ser capaz de

⁰⁸. Siguiendo a Marín (2015) la impersonalidad es un efecto logrado a través del uso de la tercera persona o de la primera del plural, estructuras con *se*, voz pasiva, escasez de adjetivos evaluativos y abundancia de clasificadores, nominalizaciones, empleo de participios en lugar de verbos conjugados, expresiones que permitan omitir la intervención de entidades humanas en algunos actos y procesos, entre otros. Nos detendremos en estos rasgos en el Capítulo 6.

confeccionar las referencias bibliográficas acatando estrictamente las pautas preestablecidas por las normas de estilo implícita o explícitamente propuestas en el ámbito académico en el que se inserta. Así, si bien la composición y el estilo de los elementos paratextuales del cuerpo del texto puede variar no sólo de una disciplina a otra sino de una asignatura curricular a otra dentro de una carrera universitaria, existen algunos consensos básicos muy amplios. Así, los trabajos escritos suelen organizarse en secciones (que pueden o no estar señaladas con títulos) según el esquema clásico introducción-desarrollo-conclusiones. Asimismo, un número considerable de disciplinas académicas se muestran reticentes al uso de colores y otros destacados con valor ornamental, y demuestran ciertas preferencias en cuanto a las tipografías (el uso de letras como Comic Sans o Courier New está prácticamente vedado y se privilegian en cambio Arial o Times New Roman). También es notoria la necesidad de que, en caso de que haya elementos paratextuales (Alvarado, 1994) como tablas, gráficos, figuras, mapas, etc., éstos se encuentren debidamente identificados con un rótulo, un número de índice y un título y cuenten con una referencia en el cuerpo del texto que remita a ellos (ver Capítulo 4).

A modo de cierre

Dos milenios atrás, Platón sostenía la existencia de una consustancialidad entre lo bueno, lo bello y lo verdadero, un sustrato discursivo que todavía hace eco del modo en que nuestra conciencia concibe un equilibrio dinámico del orden ético, estético y epistémico del mundo y de nuestra existencia en él. Así, históricamente la humanidad ha sostenido una cierta afinidad por la armonía de lo nuevo con lo existente, de modo tal que los grupos culturales organizan cánones que categorizan nuestras percepciones y prescriben la aceptabilidad de las acciones, los productos y los fenómenos que se presentan en nuestra experiencia. En tal sentido, el lenguaje ocupa un lugar de privilegio puesto que, a la vez que nos constituye como sujetos, organiza nuestra visión del mundo y construye una versión que hacemos valer como real. La naturalización de esta dinámica que atraviesa toda nuestra vida y todas nuestras prácticas nos hace “olvidar” su carácter mediador y redundante en promover la noción de sentido común que identifica a las palabras como los nombres transparentes de las cosas (Pêcheux, 1975/2016).

La conformidad con los parámetros de lo aceptable según la *doxa*, la validación de un enunciado académico según la lógica discursiva de una disciplina y las pautas de los géneros discursivos constituyen

dinámicas legitimadoras de discursos o, lo que es lo mismo, mecanismos de “fabricación” de verdades. En tal sentido, –aunque sería excesivo tomar al pie de la letra que lo bello es por necesidad bueno, útil y verdadero– en muchos casos puede afirmarse que lo dicho *se non é vero, é ben trovato*⁹ y, para el caso, la verosimilitud que le fuera conferida por las instituciones lo hace valer como verdad en un lugar dado, para un grupo en particular, en determinadas coordenadas de la historia.

La ambición de objetividad que monitorea metodológicamente a las ciencias debe entenderse, entonces, no en el sentido de acceso a “la verdad” en términos absolutos, sin interferencia de la subjetividad humana, sino como consenso por conformidad con los parámetros de aceptabilidad cristalizados por los agentes de los paradigmas dominantes en cada campo disciplinar de la ciencia como institución¹⁰. Vivimos, por tanto, en un mundo atravesado por la verosimilitud, aunque esta categoría que acecha en cada esquina de nuestra experiencia humana se vuelva perceptible tan sólo en contextos de disputas ideológicas y en prácticas analíticas que deconstruyan discursos hegemónicos y manifiesten los artificios sobre los que se sostienen.

Frente a ello, ser parte de una comunidad supone, entonces, adquirir las prácticas letradas específicas al *sistema de actividades* (Bazerman, 2013a, 2013b) gestado en un espacio social; en otras palabras, ser un miembro activo implica el despliegue de ciertos *saberes para hacer y transformar* críticamente los discursos y la praxis de ese nuevo territorio al que se adentra cada estudiante que se inicia en los estudios superiores universitarios.

En ese derrotero, las disciplinas que convergen en el desarrollo de la carrera permiten conocer las dinámicas discursivas e institucionales que imprimen valor de verdad a los conocimientos legitimados en un contexto histórico en particular. Ello supone, en definitiva, afinar la vista y el oído para percibir los lugares comunes del propio campo de conocimiento y las expectativas que producen los géneros discursivos puestos en circulación en la universidad, en tanto se trata de dimensiones del discurso que participan en la construcción de lo verosímil en el ámbito académico.

⁰⁹. Esta expresión coloquial de la lengua italiana se utiliza para señalar que algo, si bien puede no ser verdadero, resulta aceptable por estar bien contado.

¹⁰. En palabras de Díaz (2010, p. 18): “Se considera ‘objetivo’ lo que logra acuerdos intersubjetivos. Paradójicamente, aunque objetivo es lo contrario de subjetivo, algo es tanto más objetivo cuando más coincidencias intersubjetivas obtenga. En principio esto es así tanto para el conocimiento de sentido común como en ciencia, si bien en esta última se impone una exigencia más. Las conclusiones a las que llega un investigador deben ser tales que sea posible volver a producir las”.

Bibliografía

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Nathan.
- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Eudeba.
- Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A. (2015). *Estereotipos y clichés* (L. Gándara, Trad.). Eudeba.
- Angenot, M. (1998). *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias* (A. Levstein, G. Weller, M. Uzin, G. Bustos, F. de Toro, M.P. Maluczynski, A Rizzo, S. Berti, P. L. Moreau, A. Oviedo, N. A. Fatala, Trads.). Editorial UNC.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible* (H. H. García, Trad.). Siglo XXI.
- Anscombe, J. C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua* (J. Sevilla y M. Tordesillas, Trads.). Gredos. (Publicado originalmente en 1983)
- Aristóteles. (1982). Tópicos (M. Candel Sanmartín, Trad). En *Tratados de lógica (Organon)* (pp. 89-120). Gredos.
- Aristóteles. (2005). *El arte de la retórica* (E. I. Granero, Trad.). Eudeba.
- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.
- Austin, J. L. (1991). *Cómo hacer cosas con palabras* (R. Genaro y E. Rabossi, Trads.). Paidós. (Publicado originalmente en 1962)
- Bajtín, M. (1986). El problema de los géneros discursivos (T. Bubnova, Trad.). En *Estética de la creación verbal* (pp. 245-290). Siglo XXI. (Publicado originalmente en 1979)
- Bazerman, Ch. (2013a). *A Rhetoric of Literate Action I*. The WAC Clearinghouse / Parlor Press.
- Bazerman, Ch. (2013b). *A Theory of Literate Action II*. The WAC Clearinghouse / Parlor Press.
- Bazerman, Ch. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 11-16). Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos.
- Benveniste, E. (2004). *Problemas de lingüística general I*. Siglo XXI. (Publicado originalmente en 1966)
- Coleridge, S. (1817). *Biographia literaria*.
<https://www.gutenberg.org/files/6081/6081-h/6081-h.htm>

- Díaz, E. (2010). Conocimiento, ciencia y epistemología. En E. Díaz (Ed.), *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 13-28). Biblos.
- Kreimer, P. (2006). Sobre el nacimiento, el desarrollo y la demolición de los papers. En D. Golombek (Comp.), *Demoliendo papers* (pp. 7-22). Siglo XXI.
- Marín, M. (2015). *Escribir textos científico-académicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. W. (2018). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral (M. I. Pizzi, Trad.). En *Contra la verdad: ensayos tempranos* (pp.27-89). Rara Avis. (Publicado originalmente en 1896)
- Pêcheux, M. (2016). *Las verdades evidentes. Lingüística, semántica, filosofía* (M. Glozman, Trad.). Ediciones del CCC. (Publicado originalmente en 1975)
- Pérez, L. y Rogieri, P. (Dirs.) (2012). *Retóricas del decir: lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*. FHUMYAR ediciones.
- Recanati, F. (1981). *La transparencia en la enunciación: introducción a la pragmática*. Hachette.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Tarski, A. (1944). The semantic conception of truth: and the foundations of semantics. *Philosophy and phenomenological research*, 4 (3), 341-376.
- Todorov, T. (1972). Introducción (Beatriz Dorriot, Trad.). En R. Barthes, M-C. Boons, O. Burgelin, G. Genette, J. Gritti, J. Kristeva, C. Metz, V. Morin y T. Todorov, *Lo verosímil* (pp. 11-15). Tiempo Contemporáneo. (Publicado originalmente en 1968)
- Volóshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (Tatiana Bubnova, Trad.). Godot. (Publicado originalmente en 1929)

06.

MODOS DE DECIR EN EL DISCURSO ACADÉMICO: LA MATERIA DE LOS TEXTOS

Por: Lucía Romanini

El recorrido que llevamos planteado en los capítulos anteriores nos ha permitido mostrar que en el discurso académico –como en todo ámbito en que las personas nos desenvolvemos– existen convenciones que regulan lo que podemos decir y cómo podemos decirlo. Hemos visto también que ello no implica que no podamos decidir alejarnos de las convenciones, pero que, en todo caso, esas decisiones tendrán consecuencias en los efectos que genere lo que decimos o escribimos. En este capítulo nos vamos a centrar en algunos aspectos de lo que llamaremos *modos de decir* del discurso académico (Hall, 2008; Orlandi, 1987), que se relacionan con las formas específicas en las que los rasgos que caracterizan al discurso académico se realizan en la lengua.

Tomamos, para ello, como punto de partida un segmento de un texto académico, que nos permitirá empezar a desplegar la mirada sobre la materialidad del texto. Luego, introducimos los conceptos de enunciador y enunciatario e indagamos acerca de las formas de inscripción de la subjetividad en el discurso, para detenernos, en los apartados centrales del capítulo, sobre los rasgos discursivos que configuran la construcción de los enunciadores académicos, tanto en los casos en los que, como es convencionalmente extendido, esos rasgos tienden a borrar las marcas del sujeto que escribe, como en aquellos en que esas marcas se inscriben en el texto. Finalmente, proponemos una aproximación inicial a algunas de las restricciones que permiten explicar ciertos aspectos de las diferentes formas que adquiere el discurso académico en relación con las disciplinas, las tradiciones y los géneros. El punto de llegada es también, por último, la propuesta de una mirada sobre la materialidad de un texto académico, en este caso, de un texto de formación inicial, a partir del cual mostraremos algunos de los desafíos que comúnmente enfrentamos al comenzar a escribir en la universidad. Mirar los textos de cerca, ésa es la propuesta.

Microscopía textual: primera parada

Nuestro punto de partida es, entonces, el texto que citamos a continuación, que corresponde al comienzo de los agradecimientos de la tesis de doctorado de Andres Saab:

Curiosamente, es aquí donde se me permite –o me permito– el uso de la primera persona. Justo cuando toca decir lo poco que he tenido que ver con esta historia, que aunque escribo solo, el trabajo es nada más que el de un escribiente, que escribe las voces de los maestros, los colegas, los afectos. Me permito entonces nombrarlas, solo para que sus ecos no se pierdan, o porque alguien quizás pueda llegar a pensar que la firma de esta tesis es algo más que un artificio burocrático. O para agradecerles.

(Saab, 2008, p. i)

¿Por qué nos interesa este texto? Más aún, ¿por qué detenernos en una tesis de doctorado si se trata, sin dudas, de un género bastante alejado de aquellos que tendrá que escribir –y, muy probablemente, leer– quien ingresa a la universidad? Principalmente porque el segmento que citamos pone en escena –enuncia explícitamente– una serie de decisiones que toda situación de escritura exige pero que en general no aparecen discutidas o comentadas.

Detengámonos entonces en algunos aspectos del segmento citado. El *aquí* del texto remite, como decíamos, al apartado de agradecimientos. El autor sostiene que en ese apartado *se le permite* el uso de la primera persona. De la primera persona de singular, podemos agregar: del *yo*. Esa afirmación tiene, en primer lugar, un carácter contrastivo. Es decir, si importa mencionar que *en ese lugar* del texto se le permite emplear la primera persona es porque en el resto del texto ese permiso no se aplica. En efecto, advertimos que las marcas de primera persona atraviesan desde el comienzo el texto de ese apartado (*se me permite, me permito, he tenido, escribo, etc.*), en tanto que, por el contrario, cuando llegamos al Prólogo y luego a los capítulos en que se organiza el desarrollo de la tesis, esas marcas desaparecen, para dar lugar a una primera persona del plural (*esperamos, defenderemos, mencionamos, etc.*) o a otras formas que permiten prescindir del *yo* (por ejemplo, *esta tesis supone que...*).

La pregunta es, entonces, por qué el empleo de la primera persona “se permite” en el apartado de agradecimientos y no en el resto de la tesis. Digamos, por ahora, que una tesis de doctorado es un género académico a través del cual se da cuenta del desarrollo de una investigación, cuya presentación y defensa pública suele ser leída

como una suerte de rito de ingreso a la comunidad de especialistas de una disciplina. Quien escribe una tesis doctoral busca, en principio, construir una imagen de sí como miembro de esa comunidad, por lo que predominan en ese género las lógicas del discurso académico en general y de la disciplina en particular, lógicas que, como hemos señalado en el Capítulo 3, suelen tender hacia la búsqueda de un efecto de objetividad. Los agradecimientos, como se lee en la cita, se alejan de esas lógicas, por lo que allí hay menos restricciones para que emerja el *yo*.

La confrontación entre ese segmento y el resto del texto podría ser suficiente para mostrar que la exclusión del *yo* es una lógica entre otras posibles, pero el autor juega con el permiso para pasar de una lógica a otra y muestra ese pasaje: *se me permite –o me permito–, dice, el uso de la primera persona*. Permitámonos, por nuestra parte, detenernos un momento más en esa afirmación, y notemos ahora el comentario entre guiones. La primera formulación, *se me permite*, supone que alguna instancia exterior a quien habla es quien otorga el permiso. Pero en el pasaje de *se me permite* a *me permito* hay también una clave, porque allí quien habla reconoce que, aunque hay una regulación exterior, hay también un momento de elección propia. Es decir, los modos en que funciona el discurso proponen ciertas convenciones, pero esas convenciones no son compartimentos estancos y, entre ellos, quien escribe elige. Elige, agreguemos, posiblemente sabiendo que hace una apuesta. Aquí, sabiendo que el empleo del *yo* es una apuesta más arriesgada en el desarrollo de la tesis que en los agradecimientos, porque en ese apartado no se exige –quizás porque los agradecimientos son del orden de lo personal– que el sujeto se oculte.

Todavía algo más sobre este texto. Saab dice también que usa el singular para decir que, en realidad, el singular es un artificio, porque en lo que escribe están *las voces de los maestros, los colegas, los afectos* y que la firma de la tesis –el singular de la firma– es un artificio burocrático. Esa afirmación tiene mucho de gesto de humildad, sin duda, pero está atravesada por el hecho –que ya mencionamos en el Capítulo 3 y en el que nos detendremos en el siguiente capítulo– de que siempre que hablamos en el discurso académico lo hacemos desde –o con– lo que otras dijeron y dicen. El plural, dice entonces el autor, no es sólo una elección formal, es también una forma de incluir las otras voces que, además de la propia, se pueden leer en su texto.

Digamos, finalmente, para cerrar este breve recorrido inicial, que cuando escribimos en el ámbito del discurso científico-académico lo hacemos en el marco de una serie de convenciones, que con

frecuencia toman la forma de restricciones: lo que podemos decir, cómo podemos decirlo, qué formas podemos incluir, qué formas debemos evitar, si nos proponemos que nuestros textos sean percibidos como legítimos en ese ámbito discursivo. En lo que sigue nos detendremos especialmente en algunas de esas convenciones, a las que nos hemos referido como *modos de decir* y, en particular, en aquellas que –como las que restringen el empleo del *yo*– se relacionan con lo que llamaremos la construcción del enunciador.

La construcción del enunciador y la subjetividad

Las marcas que analizamos en el texto de Saab –en particular, el empleo de la primera persona del singular o del plural– son, podemos avanzar ahora, marcas del enunciador o locutor (Benveniste, 1966/2007)¹¹. Comencemos por precisar este término. Si bien la escritura de todo texto es atribuible a una persona empírica –o a más de una, pero podemos, por ahora, limitarnos al primer caso–, enunciador no es simplemente un término técnico para referirnos a esa persona. El *enunciador* es una construcción discursiva, a la que se asocia una imagen de sí que el sujeto inscribe en su texto, imagen que suele recibir el nombre de *ethos* discursivo (Maingueneau, 2002). Esa construcción es independiente del sujeto empírico y su materia son exclusivamente los mecanismos lingüísticos, esto es, las palabras o expresiones de la lengua. Podemos advertir esa no coincidencia entre el enunciador y el sujeto empírico si nos detenemos, una vez más, en el texto que citamos arriba: si bien el sujeto empírico es el mismo, la imagen que el enunciador construye de sí en el desarrollo de la tesis es una (que hemos caracterizado como la de un especialista de un campo científico) y la que construye en los agradecimientos es otra (ligada más bien al orden de la intimidad o de los afectos o, si preferimos, se trata de la imagen de un enunciador que no escinde el discurso sobre la ciencia del discurso sobre la intimidad). Lo que decimos atraviesa aquello a lo que nos hemos referido en el Capítulo 5 en términos de la imposibilidad de sostener la transparencia del lenguaje: si, como afirma Todorov (1968/1972), “las palabras no son los nombres transparentes de las cosas” (p. 11), las marcas del enunciador no son una forma transparente de nombrar a quien escribe.

Correlativamente, dado que todo texto está destinado a ser leído, el sujeto que escribe construye la figura de un *enunciatario*, es decir, incluye en su texto ciertas marcas que permiten advertir de qué manera se figura a su/s lectora/s. De nuevo, no se trata de personas empíricas, que, además, en el caso de los géneros académicos, la

mayoría de las veces quien escribe no conoce de antemano, sino de la imagen que de ellas se hace el sujeto. O las imágenes, porque un texto puede prever distintas clases de lectoras. Así, las destinatarias de una tesis doctoral incluirán a la directora de la tesis y al tribunal que la evaluará, pero también a otras especialistas interesadas en el tema que se aborda. En el caso de un examen parcial de una carrera universitaria, en cambio, las lectoras previstas serán inicialmente quienes conforman el equipo docente, ya que no se trata de un género concebido para su circulación más allá de la instancia áulica de la que forma parte, lo que no obsta que algunas propuestas de evaluación puedan tener otros formatos en los que, por ejemplo, se prevea la elaboración de textos para ser leídos por el conjunto de la clase. Quien escribe, en uno u otro caso, adecua su discurso en función de las destinatarias que prevea.

Las marcas más claras del *enunciador* y el *enunciatario* son, sin duda, las marcas de persona, aquellas que permiten identificar a las participantes de una situación enunciativa. La primera persona corresponde a quien habla (*yo*) y la segunda corresponde a quien se le habla (*vos* en la variedad del español más extendida en nuestro país, *tú* en otras variedades, o *usted* en contextos formales). La tercera persona, por su parte, remite a toda instancia que quede fuera de esa relación (*ella* y sus variantes morfológicas). En el texto de agradecimientos que venimos citando, por ejemplo, emergen no sólo marcas de primera persona sino también de segunda –*Es tu estilo, Moira, como te digo siempre*, dice el autor dirigiéndose a una de las personas a las que hace llegar sus agradecimientos– y de tercera –*Mi gran amiga y compañera de todos estos años es Moira Álvarez* (Saab, 2008, p. iii)–.

Las marcas de persona constituyen lo que suele llamarse marcas de *subjetividad*, término que incluye también otras clases de elementos de la lengua (entre los que suelen destacarse los adjetivos, pero también pueden encontrarse sustantivos y verbos). Se trata de palabras y expresiones a través de las cuales el enunciador expresa valores ligados a lo afectivo o transmite juicios o evaluaciones, que han recibido el nombre de *subjetivemas* (Kerbrat-Orecchioni, 1980/1986). Dado que la oposición entre subjetividad y objetividad es con frecuencia una forma de abordar la caracterización del discurso científico-académico, nos interesa detenernos en ella.

La distinción parece funcionar sin problemas en algunas zonas, como aquella que opone adjetivos calificativos y adjetivos relacionales. Los primeros se asocian a propiedades (como *extenso*, *interesante* o *pusilánime*) en tanto que los segundos, como su nombre lo indica, relacionan el sustantivo al que modifican con un determinado

11. Las distintas tradiciones teóricas emplean diferentes denominaciones para referirse a esa instancia del discurso y a los diferentes niveles relacionados con ellas (Benveniste, 1966/2007; Maingueneau, 2002; Ducrot, 1984/2001). Aquí emplearemos el término *enunciador*, de acuerdo con la definición propuesta a continuación.

ámbito (como *administrativa* en *decisión administrativa* o *histórico* en *análisis histórico*). Estos últimos no designan rasgos o propiedades sino que inscriben al sustantivo en una clase: una *decisión administrativa* es una *decisión de la administración*. Es fácil advertir que los adjetivos calificativos tienen una mayor carga subjetiva que los relacionales (Marín, 2015). Por ejemplo, seguramente algunos sujetos juzgarán como *extensos* párrafos que para otros no lo serán.

Sin embargo, la distinción entre elementos subjetivos y objetivos no resulta siempre tan clara. Como ha mostrado también Kerbrat-Orecchioni, el carácter objetivo o subjetivo de los elementos de la lengua no puede entenderse en términos dicotómicos. Es decir, no podemos dividir las expresiones en dos clases, una con elementos objetivos y otra con elementos subjetivos. Tiene más sentido, sostiene la autora, pensar en un *continuum*, cuyos polos serían lo subjetivo y lo objetivo. La carga de subjetividad puede entenderse entonces como gradual, lo que la autora ejemplifica con la serie *soltero, amarillo, pequeño, bueno*, que iría de mayor objetividad a mayor subjetividad. Podemos advertir, sobre la base de este ejemplo, que incluso el elemento que Kerbrat-Orecchioni incluye como más cercano al polo de la objetividad podría tener interpretaciones que se alejen de ese polo¹². De hecho, la oposición *soltera/casada* puede tener empleos como *están casadísimo* o *estuve soltera todo el año*, en los que puede advertirse una carga subjetiva. Dado que el lenguaje supone siempre opacidad en su relación con el mundo, la oposición objetivo/subjetivo no funciona, insistimos, taxativamente¹³.

Toda vez que hablamos o escribimos, dejamos entonces marcas en nuestros enunciados, que suelen llamarse marcas de subjetividad. Entre éstas, ocupan un lugar privilegiado las marcas de persona y también aquellas palabras que suelen conllevar valoraciones, de las que son ejemplos muy notorios adjetivos como *buena, interesante* o *hermosa*. Ahora bien, como hemos visto a partir del texto que comentamos en el apartado anterior, existen restricciones en relación con la aparición de esas marcas en el discurso académico, que, por lo tanto, no siempre son consideradas pertinentes.

Despersonalización y efecto de objetividad

Tradicionalmente, se han atribuido al discurso científico-académico, según venimos planteando, ciertas propiedades del orden de la objetividad, que suelen asociarse con una visión de la ciencia que deja de lado el carácter situado –social, histórica e ideológicamente– de los sujetos que hacen ciencia, para suponer un sujeto que, si se nos permite una descripción excesivamente simplificada, se limita a apli-

car métodos a los que se les exige ser rigurosos y precisos, lo que sería, en alguna medida, garantía de que la subjetividad de quienes investigan no entra en juego. Pensemos, sin embargo, por ejemplo, en cualquier tipo de estudio que tome como insumos datos obtenidos de encuestas a un determinado universo de personas y supongamos que entre las variables que se emplean para analizar esos datos se incluya el grupo etario. ¿Cómo se obtendrá y procesará esa información? Ya sea que se presente a las personas encuestadas una pregunta cerrada que les pida optar entre franjas ya establecidas (por ejemplo, 18 a 25 años, 26 a 35 años, 36 a 45 años, etc.) o que éstas se establezcan *a posteriori* teniendo en cuenta la distribución de las respuestas, se tratará en cualquier caso de una decisión de las investigadoras, que podrán siempre haber tomado en un sentido diferente y que dará resultados diferentes. Si esto ocurre con datos numéricos como la edad, advertiremos sin dificultad cuánto mayor será el peso de las decisiones si se trata, por ejemplo, del género o la clase social o cuán amplia será la multiplicidad de caminos para interpretar datos que no pueden cuantificarse. La ciencia no es, entonces, una serie de procedimientos preestablecidos que si se siguen adecuadamente llevan al destino correcto. Más aún, como adelantamos en el Capítulo 3, no es una entidad que tenga preexistencia por fuera del discurso. En palabras de Beatriz Hall (2007):

no solo es imposible la existencia de un lenguaje universal, ahistórico y carente de toda subjetividad, sino que la ciencia no se concibe fuera del lenguaje. Las teorías científicas no relatan “hechos”, sino que los hechos (objetos de investigación) son construidos discursivamente por las teorías. Éstas determinan qué es un hecho, desde un punto de vista siempre ideológico e histórico. Los textos no reflejan “hechos”, sino que construyen conocimiento con lenguaje. (p. 86)

La objetividad que a veces se le reclama al discurso científico-académico puede pensarse, entonces, en términos de un efecto de sentido (Orlandi, 1987; Hall, 2008; García Negroni, 2008), efecto que se genera a partir de un juego de inclusiones y exclusiones en relación con las formas materiales que adquieren los modos de decir. Esto es, ciertas formas lingüístico-discursivas inscriben marcadamente la subjetividad en el discurso, en tanto que otras tienden al borramiento de esa subjetividad y producen, en cambio, efectos de objetividad. Insistimos en esta palabra: *efectos*. No se trata, de hecho, de que el discurso pueda ser inherentemente objetivo, sino de construir esa

12. En términos de la autora citada, lo que decimos se inscribiría en los empleos metafóricos, que “matizan subjetivamente” los términos.

13. Kerbrat se detiene también en esto: “Contrariamente a la ilusión ‘isomórfica’ y ‘calcomaniaca’ (antes del lenguaje existiría un mundo enteramente dividido en objetos distintos y la actividad denominativa consistiría en adherir etiquetas significantes sobre esos objetos pre-existentes), la lingüística repite y demuestra que las producciones discursivas que autorizan las lenguas de ninguna manera podrían ser como un tipo de ‘análogo’ de la realidad, puesto que recortan a su manera el universo referencial” (1980/1986, p. 92).

objetividad como un efecto a partir de la elección de ciertas formas –y de la exclusión de ciertas otras–, lo que aparece asociado, con matices relativos a las especificidades disciplinares que mencionaremos más adelante, a la construcción de un *ethos* académico.

A continuación presentaremos una caracterización de algunas de las formas lingüístico-discursivas que contribuyen a producir un discurso con efectos de objetividad y que han sido estudiadas en términos de recursos o procedimientos de desagentivación o despersonalización (Goethals y Delbecque, 2000; García Negroni, 2008; Ramírez Guelbes, 2013; Glozman y Savio, 2019) o de impersonalidad (Marín, 2015).

“En este estudio se reporta”: estructuras pasivas e impersonales

Una de las formas materiales que con frecuencia asume la búsqueda del efecto de objetividad en el discurso académico es el empleo de estructuras pasivas e impersonales. Tomemos como punto de partida para mostrar su funcionamiento el siguiente segmento:

Dos cuestionarios en línea **fueron enviados** en mayo de 2021 a estudiantes en etapa de titulación de una universidad pública chilena. En ambos **se exploraron** las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de finalización de estudios mediante un ítem compartido con siete indicadores descriptivos del proceso de tesis (por ejemplo: es un proceso frustrante) cuya opción de respuesta constituía una escala Likert de cuatro opciones: desde Nada de acuerdo a Muy de acuerdo, incluyendo No sabe/ No responde. En este estudio **se reporta** este ítem compartido, desarrollado a partir de información recolectada en instrumentos similares aplicados previamente al público objetivo. Asimismo, los ítems **fueron validados** por el encargado de evaluación de la Unidad de aprendizaje del Departamento de pregrado de la universidad y por un equipo de seis asesores de un programa de escritura institucional de la misma casa de estudios.

(Montes *et al.*, 2022, pp. 4-5)

Vamos a detenernos, en primer lugar, en la estructura que incluye la forma *fueron enviados*. Ésta presenta un evento en el que puede

interpretar dos entidades participantes: los cuestionarios que fueron enviados y quienes son responsables de ese envío, esto es, en este caso, quienes firman la publicación. La estructura podría alternar con otra como (*el equipo de investigación*) *envió dos cuestionarios en línea* –que la gramática llama *activa*–, en la que la entidad responsable de la acción ocuparía la posición de sujeto, por lo que esa información resultaría destacada. La estructura que aparece en el texto, en cambio, es una oración pasiva, en particular de las que suelen llamarse pasivas perifrásticas o pasiva con verbo *ser*. En ella el sujeto –*dos cuestionarios en línea*– no se corresponde ya con la entidad responsable del evento, que no aparece realizada, por lo que este tipo de estructuras funciona como un mecanismo para el borrado de las marcas del sujeto que escribe, esto es, un recurso de desagentivación o despersonalización.

Un segundo caso de pasiva con *ser* aparece en la última frase del segmento citado. Allí, como en el caso anterior, la estructura contribuye a la despersonalización, en la medida en la que el constituyente que remite a la entidad responsable, nuevamente, es desplazado de la posición de sujeto (que ocupa aquí *los ítems*). Ahora bien, en este segundo caso encontramos una variación sobre el anterior, ya que la entidad responsable no resulta en este caso omitida: *los ítems fueron validados*, dice el texto, **por** el encargado de evaluación de la Unidad de aprendizaje del Departamento de pregrado de la universidad **y por** un equipo de seis asesores de un programa de escritura institucional de la misma casa de estudios. Como vemos, aquí se incluye la información relativa a las entidades responsables del evento, información que aparece realizada en la construcción encabezada por la preposición *por*; sin embargo, el lugar que ocupa esa información resulta periférico. Se trata entonces de un tipo de estructura –y de una forma enunciativa– cuyos efectos de despersonalización, si los pensamos en términos graduales, podrían ubicarse entre el caso de la pasiva sin agente y el de la estructura activa.

Las otras dos secuencias que destacamos en el segmento citado, *se exploraron* y *se reporta*, son también formas pasivas, aunque responden a una estructura sintáctica diferente. Se trata de las llamadas pasivas reflejas o pasivas con *se*, cuyas propiedades son mayormente compartidas con las llamadas impersonales con *se*¹⁴. Nos encontramos aquí con estructuras en las que no es posible la realización del constituyente que suele corresponder al responsable del evento, por lo que contribuyen también a la construcción de un discurso con efectos de impersonalidad. De hecho, si bien de la lectura del texto podemos interpretar sin dificultad que quienes exploraron las percepciones del estudiantado y reportan los resultados obtenidos

¹⁴. En términos sintácticos, existen dos tipos de estructuras diferentes, que la tradición gramatical suele distinguir bajo los nombres de, por un lado, pasivas reflejas o pasivas con *se* y, por otro, impersonales con *se*, pero no nos detenemos en ello dado que entendemos, con Marín (2015), que no es una distinción central en términos discursivos.

son quienes firman el texto, esto no se encuentra efectivamente afirmado, porque el texto, como decíamos, borra, en función de sus elecciones enunciativas, las marcas que permitirían explicitar esa relación. Notemos además que, a diferencia de lo que planteamos respecto de las pasivas con verbo *ser*, aquí hablamos de que el constituyente que remite a la entidad responsable *no puede* realizarse: frente a frases del tipo de *los ítems fueron validados por el encargado de evaluación*, en cambio, *los ítems se validaron por el encargado de evaluación*.

Como consecuencia de la despersonalización que caracteriza a estas formas enunciativas, no siempre resulta posible una interpretación unívoca de los sentidos que en ellas se generan. Veamos el siguiente segmento:

Como sucede con muchos de los fenómenos contemporáneos emergentes relativos a la eclosión digital, la denominación fluctuante se superpone constantemente. Es así que **se suele usar** como sinónimos *interacción digital*, *comunicación digital* y *discurso digital* (además de las formas que incorporan la idea de virtual y que ponen el foco en la no presencialidad sin atender al entorno específico de estas nuevas prácticas comunicativas).

(Vela Delfa y Cantamutto, 2015, p. 135)

La forma *se suele usar* responde a la caracterización que hicimos arriba; es una forma que no permite la realización del agente, pero en este caso, a diferencia de lo que sucedía en los ejemplos anteriores, ese agente que aparece borrado no se corresponde con las autoras del texto. De hecho, la información relativa a quién o quiénes suelen usar como sinónimos las formas a las que se hace referencia no se presenta en el texto. Esto no se debe a un descuido de las autoras; la elección de la forma responde, podemos hipotetizar, al hecho de que no se trata de información que importe recuperar. Lo que interesa es, más bien, señalar que existen tales usos para, luego, distanciarse de ellos. Contrariamente a ciertas concepciones, entonces, que, como vimos, asocian el discurso científico-académico a un uso del lenguaje cercano a la transparencia, ejemplos como el que citamos permiten advertir que la ambigüedad es un efecto que con frecuencia emerge en los textos de los que nos ocupamos: no

todos los sentidos que en ellos se presentan están “controlados”, como es constitutivo, por lo demás, del lenguaje en general, al que el discurso académico no escapa. Ello conlleva, entonces, cuando escribimos, el desafío de atender, con la mayor precisión que podamos, a aquellos sentidos que puedan proyectarse más acá o más allá de lo que buscamos.

“El involucramiento de los estudiantes”: empleo de nominalizaciones

Ocupan un lugar privilegiado entre las formas lingüístico-discursivas que caracterizan al discurso científico las expresiones que reciben el nombre de nominalizaciones, de las que podemos encontrar ejemplos en el siguiente segmento del ya citado texto de Montes *et al.* (2022):

Mediante las entrevistas, indagamos en las maneras en las que los estudiantes negociaron identidades académicas y profesionales en el proceso de tesis. Observamos que estas **negociaciones** tenían un rol fundamental en el **involucramiento** de los estudiantes en su proceso de tesis y en su motivación hacia ella. En la misma línea, Eodice y sus colegas (2016) constatan un vínculo entre el involucramiento –tiempo y trabajo invertido en una tarea–, el sentido de la tarea en relación con las identidades de los estudiantes y la percepción de la tarea como significativa. [...] En nuestro **análisis** encontramos de manera emergente tres formas de negociación identitaria [...].

(p. 8)

Entrevistas, *negociaciones*, *involucramiento* son algunas de las nominalizaciones que aparecen en el segmento citado. Pero, ¿en qué consisten y por qué detenernos en ellas? Podemos entender las nominalizaciones de una manera sencilla como sustantivos formados sobre la base de una palabra de otra categoría, entre las que nos interesan especialmente las de base verbal. Así, *entrevista* deriva de *entrevistar*, *negociación* deriva de *negociar* e *involucramiento* deriva de *involucrar* (o *involucrarse*). Como tienen bases verbales, sus significados se relacionan fundamentalmente con eventos o procesos, de modo que, por ejemplo, *negociación* es el evento de

15. Se trata del valor que los diccionarios suelen denominar “de acción” en los llamados “nombres de acción y efecto”. Son con frecuencia sustantivos que llevan los sufijos -ción (*explicación, reproducción, reformulación*), -miento (*entrenamiento, posicionamiento, recrudescimiento*), -aje (*aprendizaje, arbitraje, andamiaje*), entre otros. Existen otros valores semánticos de las nominalizaciones deverbales, entre las que mencionamos las de agente –como *vendedor*– y las de instrumento –como *abrochadora*– (RAE y ASALE, 2019). El interés reside, sin embargo, en las nominalizaciones de acción, ya que funcionan como mecanismos de desagentivación.

negociar¹⁵. Pero verbos y nombres difieren en su funcionamiento y dan lugar a construcciones diferentes. Los verbos organizan estructuras en las que los participantes del evento prototípicamente aparecen realizados. Ése es el caso, en efecto, del verbo *negociar* que encontramos en la frase inmediatamente anterior a la que analizamos: *los estudiantes negociaron identidades académicas y profesionales*. La información relativa a los participantes del evento está explicitada, y lo está de una manera que resulta fácilmente accesible, ya que el texto dice, puesto de manera muy simple, quién negoció qué. Allí donde el texto retoma la referencia a ese evento con una nominalización, en cambio, los participantes del evento ya no se explicitan: *Observamos que estas negociaciones tenían un rol fundamental...* En la nominalización no se afirma entonces que el proceso de negociar haya tenido lugar –porque se borran también las marcas temporales– y la información relativa al evento no aparece desplegada, sino “compactada” o “empaquetada” (Halliday y Martin, 1993; García Negroni, Hall y Marín, 2005; Hall y Marín, 2011). Podría pensarse que esto es así porque esa información aparece en la frase anterior. Pero no siempre es el caso. La información relativa a los participantes del evento puede estar presente en la estructura que organiza la nominalización sin estar precedida por una aparición del verbo del que deriva, como en *el involucramiento de los estudiantes en su proceso de tesis* –que no constituye una forma de retomar el verbo *involucrar(se)*, ya que éste no aparece en el contexto anterior– pero esa información puede también estar elidida, esto es, omitirse por completo. Así ocurre con el objeto del análisis en *En nuestro análisis encontramos de manera emergente tres formas de negociación identitaria...* Notemos, en primer lugar, respecto de este caso, que no hay en la frase información explícita en relación con aquello que fue analizado, que aquí puede interpretarse en función de lo que se ha planteado anteriormente en el texto. En segundo lugar, en cuanto a la información acerca de quienes llevaron adelante el análisis, si bien se encuentra presente, se inscribe en la forma *nuestro* que precede a la nominalización: se trata de la primera persona del plural, y es al *nosotros* del texto que se atribuye la responsabilidad del evento de analizar, pero el acceso a esa información resulta más complejo que si nos encontráramos efectivamente con el pronombre, o con la marca de persona en el verbo (por ejemplo, si se afirmara: *analizamos... y encontramos...*).

Las nominalizaciones constituyen entonces formas en las que los textos científicos, como resultado de un proceso de abstracción, tienden a presentar la información relativa a eventos de manera compactada, haciendo de ellos no ya procesos sino objetos abstrac-

tos. Ello constituye un rasgo que ha sido considerado no sólo adecuado, sino incluso necesario para este ámbito discursivo, ya que permite la clasificación y conceptualización, lo que hace que los términos técnicos, de hecho, sean con mayor frecuencia nombres que verbos (Halliday y Martin, 1993), y contribuye, sin duda, a la configuración de un *ethos* académico.

Ahora bien, como dijimos, se trata de formas cuya interpretación puede resultar compleja y, debido a que no toda la información relacionada con los procesos a los que remiten aparece explicitada, pueden dar lugar, como vimos también en el caso de los efectos de despersonalización en las estructuras con *se*, a ambigüedades. Resulta necesario, por lo tanto, como señalamos en relación con las estructuras anteriormente analizadas, mantener una mirada atenta, que nos permita, en las situaciones de lectura, interpretar las relaciones que aparecen formuladas de manera no siempre explícita y, en las situaciones de escritura, elegir formulaciones que resulten adecuadas y presenten la información necesaria para que nuestras lectoras puedan interpretarlas.

“Este texto plantea”: sujetos no agentivos (y formas no personales del verbo)

Una tercera forma que se inscribe en los modos de decir característicos del discurso académico y que contribuye a generar un efecto de despersonalización es la que encontramos en las expresiones destacadas en el segmento que citamos a continuación:

Este estudio busca avanzar en la comprensión de la escritura universitaria en vinculación con las trayectorias e identidades no necesariamente académicas (Alexander *et al.*, 2020; Prior, 2018; Roozen & Erickson, 2017). [...] Desde una comprensión de la escritura como práctica social (Barton & Hamilton, 1998; Lillis, 2001), **este estudio explora** cómo los estudiantes negocian identidades académicas y profesionales a lo largo de sus trayectorias de tesis.

(Montes *et al.*, 2022, p. 3)

En ambos casos, el sujeto del que se afirma que “busca” o “explora” –eventos que en principio requieren entidades animadas que los lleven a cabo– es *este estudio*, es decir, un sujeto que, claramente, no se inscribe entre tales entidades. Se trata, nuevamente, de una estrategia de desagentivación por la que, en este caso, se atribuyen acciones –cuya responsabilidad corresponde a quienes llevaron adelante el estudio– a entidades abstractas relacionadas con el proceso de investigación o de escritura (Ramírez Guelbes, 2013; Marín, 2015). Los siguientes segmentos muestran otros ejemplos semejantes:

Este texto plantea una serie de reflexiones sobre las transformaciones de la educación universitaria en el siglo XXI.

(Assusa y Gutiérrez, 2020, p. 14)

Este capítulo tiene como propósito caracterizar las políticas nacionales e institucionales de admisión a la universidad a partir de las reformas recientes.

(Marquina, 2011, p. 63)

Estos resultados sugieren la considerable ventaja que la escritura, sea restrictiva o extendida, ofrece a los estudiantes como un modo de aprender desde los textos cuando se los compara con estudiar sin escribir. Más importante es la evidencia empírica de que la escritura de un ensayo analítico capacita más a los estudiantes para recordar y aplicar la información **manipulada** que si solo responde a preguntas.

(Vázquez, 2016, p. 83)

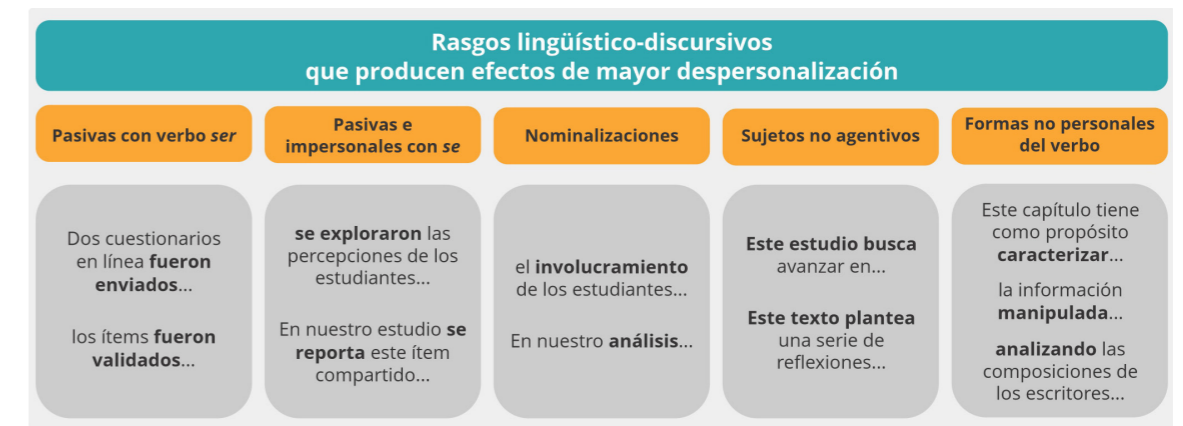
Podemos explicar el modo en que funcionan expresiones como las citadas recurriendo, con García Negroni (2008) y Goethals y Delbeque (2000), al concepto de metonimia, tradicionalmente asociado al

ámbito de la poética, que remite a un relación de contigüidad y que –aunque de una manera algo simplificada– puede pensarse en términos de un desplazamiento de sentidos, por el que las acciones que los sujetos llevan adelante se atribuyen, en este caso, al proceso en el marco del cual tienen lugar o al texto en el que se reportan. El resultado es, nuevamente, el ocultamiento de los sujetos y la emergencia del efecto de objetividad.

Los ejemplos incluidos arriba permiten advertir, por otro lado, la combinación del recurso a los sujetos no agentivos con otra configuración lingüístico-discursiva característica del discurso académico: el empleo de formas no personales del verbo. Éstas incluyen infinitivos (*Este capítulo tiene como propósito **caracterizar**...*) y participios (*la información **manipulada***), presentes en los ejemplos ya citados, y también gerundios, como en *Por otra parte, **analizando** las composiciones de los escritores...* (Vázquez, 2016, p. 71). Como la denominación *formas no personales del verbo* torna explícito, infinitivos, gerundios y participios son formas que, frente a los verbos conjugados, no presentan marcas flexivas, y no expresan, por lo tanto, persona, número (esto es, oposición entre singular/plural) ni marcas témporo-aspectuales, por lo que tampoco brindan un anclaje temporal a los enunciados en los que se inscriben. Si bien estas formas participan de muy diversas construcciones sintácticas, por lo que se emplean en toda clase de textos, los modos en los que en torno a ellas se constituyen los sentidos hacen que su aparición en el discurso académico sea frecuentemente, como señalan Hall y Marín (2011) en particular respecto de los participios, una estrategia cercana al empleo de las nominalizaciones, con las que comparten la reducción de la información relativa a los procesos a los que refieren y, consecuentemente, los posibles efectos de ambigüedad.

Para cerrar este apartado, presentamos, en la Figura 06, un esquema que resume los rasgos lingüístico-discursivos analizados hasta aquí.

Figura 06



No todo es efecto de objetividad: usos y sentidos de la primera persona

Los rasgos que analizamos en el apartado anterior en relación con la construcción del enunciador constituyen, como venimos afirmando, recursos orientados al borramiento de las marcas del sujeto y, por lo tanto, a la producción de efectos de sentido ligados a la impersonalidad y la objetividad. Pero si bien las mencionadas hasta aquí son formas ampliamente extendidas en el discurso académico, existen otros modos en que quienes escriben resuelven la configuración enunciativa de sus textos, que presentan distintos grados de distanciamiento frente a las estrategias de despersonalización, incluyendo las que podríamos adscribir al polo contrario del *continuum*, es decir, el empleo de la primera persona.

Las formas de primera persona de plural y de singular se diferencian notoriamente, sin duda porque el *yo* es la marca discursiva más visible de la subjetividad, pero también porque las formas del plural pueden habilitar muy diferentes interpretaciones. La más simple es, naturalmente, aquella en la que el *nosotros* remite a la instancia autoral y el texto posee una autoría plural. Es decir, la marca del plural coincide con la pluralidad de la autoría, como ocurre en el texto de Montes *et al.* (2022) que venimos citando:

Entenderemos la escritura en el trabajo de tesis en términos de actividad y no de objeto (Zavala, 2011).

(Montes *et al.* 2022)

Por **nuestra** parte, a la luz de los aportes provenientes del Análisis del Discurso (línea francesa-brasileña) (de ahora en más AD), **proponemos** el desarrollo de prácticas de lectura que denominamos no contenidistas.

(Hall y López, 2011, p. 170)

Empleos como los citados, en los que las formas plurales se corresponden con una autoría conjunta constituyen, como señala García Negroni (2008), el caso que presenta un mayor grado de personalización, ya que los mecanismos lingüístico-discursivos elegidos no tienden al borramiento de la relación entre la instancia enunciativa y

los sujetos responsables del escrito. Sin embargo, es muy frecuente también el empleo de formas de primera de plural en textos de autoría individual, como los que citamos a continuación:

A continuación **analizaremos**, desde las propias percepciones de los encargados de las áreas de admisión, las características, evolución y resultados de estas políticas en las nuevas universidades del conurbano.

(Marquina, 2011, p. 72)

Queremos llamar la atención sobre la constatada circulación de libros dedicados al lector infantil durante el período.

(Cucuzza, 2012, p. 82)

Este tipo de empleos suele recibir el nombre de *nosotros de autor* pero también *nosotros de modestia* (o *plural de modestia*), porque constituye una forma en la que el sujeto, como venimos viendo, se aleja en cierto modo del texto y, por lo tanto, del mérito que podría corresponderle. Esa modestia tiene que ver con el hacer partícipes de lo que se afirma, de acuerdo con la interpretación de Saab (2008) que analizamos en el primer apartado –y que compartimos–, a otras voces, que pueden ser identificadas individualmente o remitir de manera más general al campo del saber en el que se inscribe el texto.

Los ejemplos presentados hasta aquí muestran diferentes sentidos del *nosotros* que se relacionan con el carácter plural o individual de la autoría a la que se asocia. Pero la multiplicidad de interpretaciones que puede recibir la primera persona de plural no termina allí. En el discurso académico también encontramos empleos que se inscriben en el llamado *nosotros inclusivo*, aquel que corresponde a las formas que incluyen a quien habla (*yo*) y a quien/es escucha/n (*vos/ustedes*), o, en nuestro caso, a quien escribe y a quienes leen. Estas formas son frecuentes en aquellos segmentos de los textos en los que el enunciador se encarga de orientar a sus lectoras en relación con el desarrollo del texto, como ocurre en la siguiente cita:

Este capítulo partió de la idea de que la educación académica forma para el desempeño profesional que no solo implica discernir el modo de repetir los saberes disciplinares, sino también y principalmente saber usarlos y comunicarlos. Por lo tanto, **hemos visto** que las prácticas discursivas adquieren un valor fundamental en esta formación.

(Stagnaro, 2018, p. 51)

El segmento corresponde al apartado final del texto de la autora, en el que se recupera el recorrido realizado, de modo que el sujeto de *hemos visto* incluye a la instancia enunciativa pero también a las destinatarias del texto, quienes han seguido ese recorrido. Pero los alcances del *nosotros* pueden también ser mayores, con una referencia genérica, que puede asociarse a la comunidad científica o extenderse, como en el ejemplo siguiente, al conjunto de la sociedad:

Entre otros procesos conflictivos, **asistimos** durante la segunda mitad del siglo XX a incontables casos de crisis de poder ligadas a comunidades lingüísticas, que sin ser producto de ese siglo han cobrado en él dimensiones preocupantes.

(Behares, 2011, p. 39)

Nos resta, para finalizar este apartado, referirnos a los empleos de la primera persona del singular. Hemos optado por un recorrido que partió de los rasgos cuyo empleo puede entenderse, de acuerdo con lo hasta aquí planteado, en términos de estrategias de despersonalización, para analizar luego aquellas formas que, a través de la inclusión de marcas de primera persona, se orientan a una mayor inscripción de la subjetividad en la construcción de sus enunciadores. La primera del singular ocupa, como vimos, el polo más extremo del *continuum*, por lo que, tal como planteaba Saab (2008) en el texto que tomamos como punto de partida de este capítulo, existen amplias restricciones para su empleo en el discurso académico. Sin embargo, existen también numerosos casos en los que, como muestran los ejemplos que siguen, se prefieren estas formas:

De acuerdo con **mi** hipótesis y tal como lo **desarrollo** a lo largo de esta obra, la especificidad de los libros de textos se da fundamentalmente a través de la dimensión enunciativa –su escena genérica– y de los aspectos polifónico-argumentativos –o puesta en juego de “modos de decir pedagógicos”–.

(Tosi, 2018, p. 35)

Y el derecho a la educación superior, o más específicamente a la Universidad, es uno de esos derechos que tienen la peculiaridad de serlo, al mismo tiempo, de los individuos y del pueblo, o de los pueblos. De ser derechos individuales y también derechos colectivos. Este asunto ha sido, **hasta donde yo sé**, poco tematizado.

(Rinesi, 2021, pp. 34-35)

Como se puede advertir en los segmentos reproducidos, las marcas de la primera persona producen en los textos efectos muy distantes de aquellos que reconocíamos en las estrategias de desagentivación, dado que aquí, Tosi y Rinesi se inscriben explícitamente en sus textos, asumiendo sin matices la responsabilidad de lo que afirman. Cabe preguntarnos, entonces, por las razones que explican tan amplio espectro de formas enunciativas o, dicho de otra manera, por qué algunas autoras eligen formas que claramente tienden al borramiento de su presencia en el discurso, en tanto que otras optan por asumir y explicitar esa presencia. Nos limitamos, para cerrar este apartado, a esquematizar, como en el caso de los recursos de impersonalidad, los empleos de las formas de primera persona (Figura 07) y abordamos algunas aproximaciones al discurso académico que atraviesan posibles respuestas a esa pregunta en el apartado que sigue.



Figura 07

Disciplinas, tradiciones teóricas y posiciones en los campos del saber

Hemos insistido hasta aquí en que la objetividad con frecuencia atribuida al discurso científico-académico es un efecto de ciertos modos de decir que le son característicos, esto es, que no constituye, en sí misma, una propiedad del discurso (como tampoco lo es de la ciencia). Sin embargo, también hemos afirmado que ese efecto aparece en muchos casos como un requisito asociado a la legitimidad del discurso académico y, por lo tanto, del grado de validez que se le atribuye. Ahora bien, importa señalar que las formas discursivas que resultan legitimadas como científicas constituyen una construcción histórica –lo que implica que no han sido, por lo tanto, siempre las mismas– y están atravesadas por las singularidades de los distintos campos del saber y sus diferentes tradiciones, así como por las posiciones que los sujetos ocupan en ellos (Vallejos Llobet, 2006; Di Stefano, 2021). No nos ocuparemos de los aspectos históricos pero sí nos interesa detenernos en las inflexiones que asumen los rasgos lingüístico-discursivos en relación con los modos en que los campos disciplinares, en tanto comunidades discursivas, regulan y validan sus modos de decir.

Una de las formas más marcadas que adquiere la especificidad de los modos de decir disciplinares es la que atraviesa los mecanismos enunciativos. Las formas de la primera persona son mucho más frecuentes en los trabajos del campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales que en el de las que podemos nombrar como Ciencias Básicas o Aplicadas. Esto se relaciona, sin duda, con las diferencias en la naturaleza de sus objetos de conocimiento, así como con las formas en que las disciplinas conciben ese conocimiento y la relación que con él los sujetos establecen a través del lenguaje. Así, puede entenderse –de manera muy simplificada– que el hecho de que en las segundas se empleen con más frecuencia las estrategias más cercanas a la despersonalización está ligado a una concepción del discurso científico en el que importan especialmente los datos y los métodos, en tanto que los puntos de vista individuales –y, por lo tanto– la figura de la investigadora aparecen más borrados. En cambio, las estrategias más ligadas a la presencia de marcas explícitas del sujeto tienden a ser más frecuentes en las disciplinas humanísticas y sociales, en las que los posicionamientos de los sujetos y las argumentaciones que desde ellos se construyen adquieren asimismo un nivel más explícito. Unas y otras construyen, por lo tanto, diferentes *ethos*. Pero no se trata sólo de áreas o disciplinas: la elección de

los rasgos lingüísticos se asocia también a diferentes tradiciones en una disciplina e incluso a estilos individuales. Por ejemplo, la tesis de Saab (2008), texto que se inscribe en el campo de los estudios lingüísticos, señalaba fuertemente la restricción del uso de la primera persona de singular, pero otras tradiciones de ese campo la emplean sistemáticamente.

Para limitarnos a un solo ejemplo, advirtamos la forma de construcción del enunciador en el siguiente texto, cuya autora estudia las marcas de género en la identidad autoral de académicas del campo de las Letras y las Humanidades:

He observado en recientes textos académicos escritos por mujeres, incluso que circulan por medios prestigiosos donde se juega la autoridad epistémica de las investigadoras (**me refiero** a revistas de comunicación científica), que aparece esta construcción autoral con marcas de género femenino.

(Abello, 2022, p. 80)

Como vemos, la autora emplea una primera persona de singular, de la que en el segmento reproducido encontramos marcas en las formas verbales *he observado* y *me refiero* –esta última, que incluye además el elemento *me*, lo que resulta en una marcación más explícita del *yo*–, pero esas formas se repiten sistemáticamente a lo largo del texto. Se trata, creemos, de una elección esperable para un texto que hace de la construcción de las identidades en el discurso su objeto de estudio, es decir, que asume explícitamente la presencia del sujeto en el discurso. Más aún, a esa primera persona se la presenta además como femenina:

En la escritura se entrelazan distintas acciones vinculadas a la subjetividad de quien escribe: cómo **me presento** ante los demás; qué información **elijo** dar de **mí misma** [...].

(Abello, 2022, p. 78)

Encontramos entonces un enunciador que asume su presencia en el discurso y se figura desde su lugar femenino y, desde allí, estudia las formas en que las académicas, a su vez, construyen sus identidades. Menos frecuentes resultan, en cambio, tales marcas enunciativas en

textos de ciencias aplicadas, en los que predominan las formas impersonales, como las que hallamos en los siguientes ejemplos –que se corresponden con las que hemos analizado en términos de formas pasivas e impersonales–:

Se realizó un estudio retrospectivo descriptivo de los casos confirmados autóctonos de dengue. **Se elaboró** una estratificación de riesgo en base a la ocurrencia de casos y brotes, casos graves y fatales, serotipos circulantes y grupos de edad afectados.

(Varela *et al.* 2019, p. 39)

Sin embargo, importa destacar que las disciplinas no constituyen compartimentos estancos y que los textos no son tampoco entidades monolíticas, de modo que en un mismo texto lo más frecuente es hallar el empleo de diferentes estrategias enunciativas. Veamos nuevamente el citado texto de Abello (2022):

Sin embargo, de esta pregunta abarcadora, se desprenden otras preguntas secundarias a las que **se les puede dar respuesta** a través de un análisis cuantitativo del corpus conformado. De esta manera, **obtenemos** un panorama más completo del fenómeno, que **nos permite** cruzar algunas variables y realizar algunas interpretaciones más del fenómeno.

(p.78)

Como se advierte, aunque en el texto tiene mucha fuerza el empleo de la primera de singular, hallamos también formas con distintos grados de desagentivación, incluyendo la impersonalidad. Ello tiene que ver con que, incluso cuando se elige emplear la primera persona de singular, la presencia excesiva de marcas del yo puede mostrar falta de modestia en la imagen de sí que se construye. Finalmente, nos detendremos en un último aspecto de esta breve mirada a la heterogeneidad de los modos de decir del discurso académico, que resulta central en relación con las prácticas de escritura en los comienzos del recorrido universitario. No sólo las disciplinas,

sus diferentes tradiciones y los estilos individuales inciden en la elección de los modos de decir. También ocupa un lugar importante en esa serie el género discursivo y, en estrecha relación con ello, la posición que en el ámbito de la disciplina ocupa quien escribe –lo que se vincula con aquello a lo que en el Capítulo 2 nos referimos en términos de “quién soy”. En relación con el género, por ejemplo, existen diferencias entre un artículo científico y una ponencia, porque dado que esta última está concebida para la oralidad, resulta adecuado un mayor grado de cercanía: el borramiento del sujeto es posible como estrategia discursiva, pero la presencia material de la autora en el momento en que se expone hace visible la estrategia como tal. De igual modo, el uso de las formas que suponen una mayor inscripción del sujeto suelen considerarse más legitimadas en los géneros especializados que en los géneros de formación. Esto es así porque, como dijimos, las formas que muestran más explícitamente al sujeto lo ubican en una posición más prominente, lo que aparece como más adecuado cuando el texto pertenece a una investigadora que reporta, por ejemplo, resultados de un trabajo original, que cuando se trata de un texto –como es el caso de un examen parcial– cuyo objetivo es usualmente explicar, reformular, relacionar, categorías y argumentos que pertenecen a las autoras de las fuentes leídas. Es por ello que, en general, en esos textos el empleo de la primera persona de singular suele considerarse un corrimiento respecto de las convenciones discursivas.

Microscopía textual: segunda parada

Hemos visto hasta aquí, con cierto detenimiento, algunas de las formas materiales que adquieren los modos de decir en el discurso académico, en particular, aquellas relacionadas con la construcción del enunciador. En este último apartado, fijaremos la mirada en un texto que corresponde a un segmento de un examen final correspondiente a una asignatura del primer año de la universidad, para atender a algunos sentidos que pueden emerger en los textos como efectos no buscados y que no resultan adecuados para el discurso académico en general, o para los géneros de formación en particular. El texto corresponde a un trabajo de lectura y análisis de un artículo científico que estudia los movimientos socioambientales:

[...] **Este conflicto socio ambiental** abre nuevos debates en las ciencias sociales, que a su vez los estudios sobre las políticas ambientales dejan de lado los análisis de dichos conflictos. Por otra parte, la temática socio ambiental involucra a ciertos grupos sociales con distintos sistemas de **apropiación**, uso y su significado territorial. Estos problemas se dan debido a la confrontación entre diferentes grupos por el uso y significado de sus proyectos que **nos incitan a que los estudiemos** conceptualmente desde una perspectiva que **se los considere** como un campo de fuerzas y de lucha simbólica, en el cual se debaten sus significados y las representaciones que se configuran como formas culturales de apropiación del mundo material y simbólico, **definiendo** un determinado proyecto de construcción en la sociedad.

Este abordaje **se realiza** desde una perspectiva latinoamericana, debido a que los contextos sociales, políticos y culturales del continente **nos proporciona** unas otorgaciones específicas que son propias a la noción de participación y a los movimientos.

Si bien algunos de los segmentos presentan una cercanía excesiva al texto fuente –sobre lo que nos detendremos en el capítulo siguiente–, por lo que no todos los enunciados son atribuibles quien realizó el examen, por momentos el texto despliega rasgos lingüístico-discursivos que resultan adecuados para la construcción del efecto de objetividad característico del discurso académico. Ello se logra, por ejemplo, a través de los sujetos desagentivados (como en *Este conflicto socio ambiental abre nuevos debates...*, o *la temática socio ambiental involucra a ciertos grupos sociales*) o las formas pasivas (*se debaten sus significados y las representaciones que se configuran como...*). Pero en otros lugares, a veces como efecto, también, de la reproducción parcial de fragmentos de la fuente, pueden reconocerse en el texto problemas relativos a la construcción de las frases y los encadenamientos, que constituyen, creemos, marcas de las tensiones que como sujetos experimentamos al tratar de explicar nuevos conceptos y adecuarnos a los requisitos de discursos con los que no estamos familiarizadas.

En primer lugar, el empleo de las formas de la primera persona de plural no resulta convencional. Si bien, como dijimos, existen diferentes empleos del *nosotros* que encontramos con frecuencia en el discurso académico, no es el caso de lo que ocurre aquí. Detengámonos en la frase *nos incitan a que los estudiemos conceptualmente*. Hay en ella un problema que dificulta la interpretación del elemento *los*, pero, además, por un lado, difícilmente un problema u objeto pueda “incitar” a su estudio y, por otro, en la medida en que quien escribe es, como señalamos, ingresante a la universidad, no se corresponde con el sujeto que podría aparecer como responsable de llevar adelante ese estudio. La primera persona no resulta entonces adecuada. Algo semejante ocurre con la expresión *los contextos sociales, políticos y culturales del continente nos proporciona unas otorgaciones específicas*. De nuevo, hay otros problemas, pero lo que nos interesa es que *nos proporciona* supone un empleo que permite advertir la ambigüedad que planteamos como característica de la primera persona de plural, ya que no es posible hallar una referencia conjunta para esa forma en la que se incluya al sujeto responsable del texto y que resulte pertinente.

Semejantes efectos producen otros rasgos de impersonalidad cuyo empleo no aparece del todo resuelto. Es lo que ocurre en *definiendo un determinado proyecto...* Se trata en este caso de un gerundio, forma que, como dijimos, no tiene marca de persona, por lo que su empleo resulta con frecuencia en ambigüedades. La frase en la que se incluye es muy compleja en términos de su construcción sintáctica, ya que se van encadenando repetidamente nuevas afirmaciones, lo que hace que el sujeto al que se le atribuye el acto de definir no sea recuperable. Produce también, por último, ambigüedad –y, por lo tanto, imprecisión– la forma pasiva que hallamos en *este abordaje se realiza desde una perspectiva latinoamericana*. Es difícil, primero, nuevamente, recuperar la referencia de *este abordaje*. Pero ello se complejiza aún más ya que tampoco es accesible la interpretación de la entidad a la que se le atribuye la acción. ¿Quién realiza el abordaje que se menciona? ¿El sujeto que escribe? ¿Otros sujetos, especialistas, que no se considera importante mencionar? Como dijimos, las formas pasivas e impersonales se caracterizan por borrar esa responsabilidad. Por eso, su empleo nos deja siempre en un terreno movedizo. Podemos prescindir, en muchos casos, de explicitar a las responsables de un evento, de una afirmación o de un punto de vista pero, en todo caso, siempre debería poder leerse si la responsabilidad corresponde al enunciador o si éste la atribuye a otras voces. Lo contrario produce rupturas que agrietan el texto. Si los modos de decir son, como hemos tratado de mostrar, constitutivos de lo que

se dice, entonces atender a las formas que éstos asumen será un medio para acercarnos a decir aquello que buscamos decir. Lo que está en juego es, en definitiva, el sentido.

A modo de cierre

En este capítulo nos ocupamos de los modos de decir que materializan el discurso académico, centrándonos en la configuración de los rasgos que las escritoras emplean para la construcción de las instancias enunciativas, es decir, de las formas de inscripción del sujeto en el discurso y de las estrategias para su borrado. Nos interrogamos acerca de la naturaleza de la objetividad que en ocasiones se atribuye al discurso científico-académico –y a la ciencia– y nos enfocamos en una mirada que, en sintonía con el análisis presentado en los Capítulos 3 y 5, se orientó a pensar esa objetividad como un efecto de sentido que produce la elección de ciertos rasgos lingüístico-discursivos. Nos detuvimos luego en algunos de esos rasgos, que analizamos en términos de recursos de despersonalización o desagentivación y abordamos también aquellos recursos que, por el contrario, tienden a una mayor presencia del sujeto en su discurso. Finalmente, reflexionamos acerca de las restricciones –disciplinares, teóricas, genéricas– que orientan las decisiones de las escritoras.

El recorrido propuesto permite advertir, creemos, algunas de las formas que asume la materia de los textos, formas concretas de la lengua que es necesario emplear –o evitar– para lograr los efectos de sentidos que otorgan legitimidad a nuestro discurso en el ámbito académico: la imagen de un sujeto escritor que se inscribe en un campo disciplinar, que conoce los fundamentos de ese campo, sus modos de hacer y, por lo tanto, también sus modos de decir.

UNRaf
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

Fuentes citadas

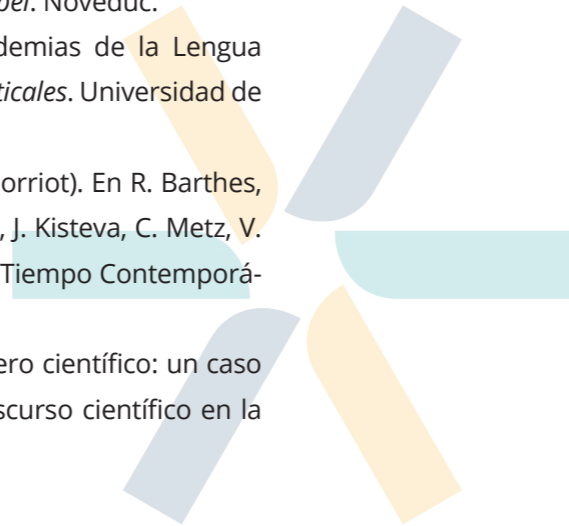
- Abello, V. T. (2022). Marcas de género en la construcción autoral de las académicas. Hacia una "yo como autora". *Traslaciones*, 8 (16), 76-97.
- Assusa, G. y Gutiérrez, G. (2020). Tensiones discursivas en torno a la igualdad y los derechos en la educación superior. En G. Assusa, G. Gutiérrez, G. Borioli, I. Fantino, M. M. González, M. E. Romano, M. Giovine, A. A. Solache, N. Gómez Calvillo y C. Cernusco, *Universidades públicas y derecho al conocimiento* (pp. 9-37). Editorial Universitaria/UPC.
- Behares, L. E. (2012). Notas sobre la noción de derechos lingüísticos. ¿Quién es su titular? *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 4, 37-53.
- Hall, B. y López, M. I. (2011). Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas. *Literatura y Lingüística*, 23, 167-192.
- Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 63-86). UNGS.
- Montes, S., Figueroa Arce, C., Klener, H., Vera, J., Tamburrino, I. y Gómez, P. (2022). Negociación de identidades académicas y profesionales en la escritura de tesis en pregrado. *Pensamiento Educativo*, 59(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.8>
- Rinesi, E. (2021). Derecho a la educación superior e integración regional universitaria. Apuntes desde la experiencia argentina frente a un nuevo tiempo. *REDALINT*, 1(1), 23-44.
- Saab, A. (2008). *Hacia una teoría de la identidad parcial en la elipsis* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. FILOdigital. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1585>
- Varela, T., Giovacchini, C., Angeleri, P., Morales, M. Fabbri, C. y Lupo, V. (2019). Elaboración de criterios epidemiológicos para estratificar por departamento el riesgo poblacional de dengue grave. *Rev Argent. Salud Pública*, 10(39), 38-41.
- Vázquez, A. (2016). Lectura, escritura y aprendizaje en la universidad. En *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas* (pp. 65-87). UniRío.

- Vela Delfa, C. y Cantamutto, L. (2015). Problemas de recogida y fijación de muestras del discurso digital. *Romance Corporation and Linguistic Studies*, 2, 131-155.
- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Paidós.

Bibliografía

- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.
- Benveniste, E. (2007). *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI. (Publicado originalmente en 1966)
- Di Stefano, M. (2021). La enseñanza de la escritura como crítica: un abordaje glotopolítico. En E. Arnoux, L. Becker, y J. del Valle (Eds.), *Reflexiones glotopolíticas desde y hacia América y Europa* (pp. 289-298). Peter Lang.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Edicial. (Publicado originalmente en 1984)
- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la *subjetividad* en el artículo de investigación en español. *Signos*, 41(66), 5-31.
- García Negroni, M.M., Hall, B. y Marín, M. (2005). Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones. *Signos*, 38(57), 49-60.
- Glozman, M. y Savio, K. (2019). *Manual para estudiar textos académicos. Prácticas, conceptos y métodos en los procesos de lectura y escritura*. Noveduc.
- Goethals, P. y Delbecque, N. (2000). Personas del discurso y "despersonalización". En G. Vázquez (Ed.), *Guía didáctica del discurso académico escrito* (pp. 67-80). Edinumen.
- Hall, B. (2007). La "comunicación" científica en ámbitos académicos: otro enfoque. *Hologramática*, 7(2), 79-105.
- Hall, B. (2008). Efectos de cientificidad y los modos de decir en el discurso académico en español. *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, 21.

- Hall, B. y Marín, M. (2011). El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva. En M. M. García Negroni (Coord.), *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica* (pp. 105-131). Editoras del Calderón.
- Halliday, M. A. K. y Martin, J. R. (1993). *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. The Falmer Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Hachette. (Publicado originalmente en 1980)
- Maingueneau, D. (2002). Problèmes d'ethos. *Pratiques*, 113/114, 55-67.
- Marín, M. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Orlandi, E. (1987). *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Pontes.
- Ramírez Guelbes, S. (2013). *Cómo redactar un papel*. Noveduc.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2019). *Glosario de Términos gramaticales*. Universidad de Salamanca.
- Todorov, T. (1972). Introducción (Trad. Beatriz Dorriot). En R. Barthes, M-C. Boons, O. Burgelin, G. Genette, J. Gritti, J. Kisteva, C. Metz, V. Morin y T. Todorov, *Lo verosímil* (pp. 11-15). Tiempo Contemporáneo. (Publicado originalmente en 1968)
- Vallejos Llobet, P. (2006). Estilos retóricos y género científico: un caso de texto heteroglósico en la historia del discurso científico en la Argentina. *Páginas de Guarda*, 2, 28-48.



UNRaf
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

07.

QUE HAYA VOCES PERO NO RUIDOS: POLIFONÍA Y REFOR- MULACIÓN

Por: Marcia Arbusti

Han pasado miles de años desde que se ha roto el silencio sobre la faz de la Tierra, y aunque no existe la posibilidad de reconstruir, cual árbol genealógico, las palabras que cada quien dirigió a otra persona, entendemos, como Bajtín (1979/2009), que todo enunciado se genera junto con o en respuesta a otros enunciados. Esto significa que lo que hoy decimos, lo que pensamos, y también lo que usamos, son productos históricos que le deben su origen al decir, al trabajo y la lucha de otras personas. El privilegio del que nos favorecemos quienes abrimos la canilla y llenamos un vaso de agua se debe a los miles de años de historia desde que los egipcios instalaron sus primeras comunidades alrededor del Nilo, para asegurar la supervivencia en comunidad. Hoy no necesitamos vivir cerca de corrientes de agua natural gracias a las ideas, los estudios y el trabajo de miles de personas que imaginaron y concretaron complejos sistemas de transporte que encauzan y potabilizan el agua que consumimos a diario.

No estamos solas; nuestros logros, aunque personales, son el producto de una cadena que fue agregando eslabones en el seno de un grupo, un colectivo, una comunidad. Así en lo cotidiano como en lo académico, esa compañía con que transitamos la vida y el trabajo deja huellas, más o menos visibles, que nos dan identidad y aportan sentido. En la escritura académica, las huellas de esa compañía, de ese pensar con otras personas, se denomina *polifonía*, concepto que evoca a las diferentes voces que tienen participación en los textos que escribimos. Nuestros escritos se construyen en la interacción con otros textos que leemos, a través de un diálogo entre los enunciados propios y los ajenos, por lo que es necesario conjugar esas voces de manera tal que no se confundan entre ellas.

Este capítulo se detendrá en la constitución polifónica del discurso académico, otro de los rasgos que lo caracterizan, tal como se ha mencionado en anteriores capítulos de esta publicación. Ese proceso dialógico, esencial en los escritos universitarios, deja trazado un camino de voces entrelazadas, a veces incluidas para debatir con ellas y otras para servirse de su respaldo. Veremos, entonces, por qué, cuándo y cómo se produce esa composición en la que se vinculan la voz propia con voces ajenas. Esta aproximación al discurso académico como sinfonía de voces partirá del repaso de las coordenadas comunicativas, esta vez focalizando la escritura de textos en instancias de evaluación y la inclusión de segmentos de la bibliografía leída. Luego, el apartado sobre la funcionalidad de la polifonía está dedicado a la reflexión sobre los posibles motivos de la inclusión de las voces ajenas, seguido por el despliegue de los modos específicos que esas incorporaciones adquieren en los textos, en el

apartado sobre la arquitectura de la polifonía, que incluye los rasgos específicos de manifestación del estilo directo e indirecto. Ese abordaje nos conducirá a revisar las posibilidades que tenemos a partir de la reformulación, primero como herramienta para tratar los enunciados ajenos, para lograr un equilibrio entre su conservación y su modificación, es decir, para conseguir respetar el sentido de las fuentes sin plagiarlas ni tergiversarlas; y, luego, para finalizar este capítulo, como una estrategia de revisión y corrección del texto propio, tarea necesaria en todo proceso de escritura.

No es música pero hay sinfonía

Los avances de la ciencia se producen a través de la ratificación o la rectificación de lo que ya se dijo y, lo que es especialmente importante en un contexto educativo, la comunicación del conocimiento también. No basta con crear un medicamento; se escriben artículos científicos sobre ese descubrimiento, que especialistas leen y divulgan a través de textos que circulan en periódicos o en las redes sociales, o que científicas toman para refutar y cuestionar los efectos colaterales y proponer una nueva fórmula con mayor eficacia.

Ahora bien, como estudiantes de la universidad, nuestros escritos, aunque no planteen la creación de un medicamento ni se vayan a publicar en revistas científicas, también se basan, en la mayoría de los casos, en lo que otras personas escribieron. Accedemos al conocimiento –a los contenidos de cada materia– a través de la lectura de libros, artículos, *papers*, manuales. Y luego, cuando debemos demostrar lo que sabemos, es decir, cuando las docentes nos proponen instancias de evaluación, escribimos textos (respondemos cuestionarios, organizamos informes, elaboramos ensayos o monografías) que recogen nuestras lecturas y dan cuenta de los recorridos que hicimos sobre las temáticas desarrolladas. Materialmente eso se concreta en textos que incluyen y deben conjugar la voz propia –porque son nuestros conocimientos los que están siendo evaluados, de modo que tenemos que compartirle a la docente todo lo que sabemos sobre una temática en particular– con voces ajenas –las de especialistas, autoras de los textos de la bibliografía que leímos para acceder a ese conocimiento que debemos exponer–.

Es importante asumir que no estamos descubriendo el mundo cada vez que definimos un fenómeno o una categoría (por ejemplo, no descubrimos los problemas ambientales actuales cuando respondemos a una consigna en la que se nos pregunta cuáles son los fenómenos que afectan a la conservación de los ecosistemas que posibilitan nuestra supervivencia); entonces, en esa definición, tendremos

que recurrir a las voces de quienes estudiaron el tema y hablaron –escribieron– al respecto antes que nosotras (las de quienes explicaron cómo se ha producido el cambio climático, las de los documentos en los que están explicitadas las políticas que los estados llevan a cabo en torno al ahorro de energías no renovables, las que explican los datos cuantitativos relacionados con la deforestación, etc.). Las diferentes voces, tal como en las sinfonías en el ámbito de la música distintos instrumentos suenan simultáneamente, se encontrarán en el mismo texto y deben resultar acordes y no generar ruidos. Cuando hablan muchas personas juntas en un mismo espacio físico, se produce un bullicio que interfiere en la escucha; las voces se confunden y el ruido puede ganar la batalla por sobre los sentidos, es decir, en ciertas ocasiones no es posible entender nada de lo que se dice porque muchas personas dicen muchas cosas al mismo tiempo. Nuestros textos tienen que procurar huir de esos ruidos, por lo que es preciso atender a los modos en que la conjugación de las voces se despliega para privilegiar los acordes, como en la sinfonía.

Las coordenadas en los géneros académicos de formación

En el Capítulo 2 esquematizamos los componentes más importantes de las situaciones comunicativas que se producen en el universo de la universidad. Allí establecimos una serie de coordenadas que, cual GPS, nos ubican en un lugar determinado y nos señalan los factores que inciden en nuestros modos de decir: reflexionar sobre ellos nos permitirá tomar decisiones y emprender la ruta para generar textos adecuados a cada situación comunicativa.

En esta ocasión revisaremos esas coordenadas en relación con lo que específicamente aborda este capítulo, esto es, la polifonía. Comencemos: los textos que se inscriben en los géneros de formación, nos ubican como escritoras en un rol bien definido. Responder a la pregunta sobre **quién soy** es, entonces, bastante sencillo: soy estudiante en una institución (la universidad), estoy formándome y accediendo a los saberes de un ámbito específico. La segunda pregunta, **a quién me dirijo**, deviene de la primera: mis escritos responden a consignas propuestas por los equipos docentes, que se inscriben en un dominio específico del conocimiento (la organización empresarial, la educación, la programación) y tendrán una circulación limitada que, en general, puede resumirse al intercambio entre docente y estudiante. Luego, en relación con **cuál es el objetivo de mi texto**, es posible generalizar indicando que se trata de demostrar al equipo docente lo aprendido. En ese sentido, cada estudiante escribe sobre

la temática leída para que luego cada docente oriente, revise, comente y evalúe ese trabajo. Por último, sobre **cuál es el canal**, nos interesan aquí los textos escritos, que se adscriben, según la consigna a la que responden, a algún género en particular, por ejemplo y como ya mencionamos, un parcial, monografía, informe de lectura o reseña académica. Cada uno de esos géneros determina rasgos estructurales diferentes pero todos comparten, en relación con los otros hitos de las coordenadas, el rasgo de inclusión de voces ajenas que ineludiblemente se vincularán con la nuestra en el devenir del texto para asignarle sentido. Pongamos un ejemplo: la unidad dos de una materia incluye cinco artículos de revistas científicas en su bibliografía obligatoria, y la cátedra propuso un parcial domiciliario como evaluación, cuya consigna indica relacionar los conceptos fundamentales de la unidad con una noticia periodística aparecida en un diario local. Sabemos que el texto que tenemos que escribir para generar esas relaciones entre la teoría y la noticia debe incluir citas. Pero, ¿cuántas? Si en nuestro texto incluimos citas de dos de las cinco autoras consignadas en la bibliografía obligatoria, el efecto de ello será, posiblemente, que quien evalúa suponga que no hemos leído los demás textos. Si, en cambio, en nuestro escrito aparecen muchos segmentos de los textos leídos, pero sin la indicación clara de su proveniencia (a quién le pertenece la voz que he incluido en cada caso), el texto resultante será confuso. Otra posibilidad es que incluyamos demasiados segmentos ajenos en relación con la extensión total del parcial, es decir, que se produzca un exceso de citas a través del cual tratemos de demostrar que hemos leído la bibliografía en su totalidad, pero en esta ocasión la consecuencia es que nuestra autoría se diluye, se esfuma entre tantas voces ajenas que monopolizan el desarrollo del texto, y ese tampoco es el efecto deseado, porque la cátedra no logrará observar la articulación que realizamos sino simplemente se encontrará con fragmentos de la bibliografía que ya conoce. Estos posibles ruidos –entre otros que podríamos mencionar– pueden desvirtuar la funcionalidad de la inclusión de voces. Lo importante es saber que para que los textos que escribimos en la universidad sean adecuados, una de las variables que se ponen en juego es la de la polifonía, pero esa inclusión de voces debe seguir ciertas pautas para no tornarse contraproducente. Una vez más: la voz del enunciador se construye en la interacción de voces que está convocando en su texto, por lo que siempre es importante atender a los efectos que esa construcción puede causar sobre los sentidos desplegados.

Los textos que escribimos adquieren significación en ese circuito, en ese contexto específico determinado por las coordenadas del

universo de la universidad. Reflexionar sobre las variables que se ponen en juego nos permite, como estamos intentando mostrar a lo largo de las páginas de esta publicación, mejorar nuestros textos, buscando que se adecuen a las normas de la comunidad académica. No estar solas –como mencionamos en la apertura de este capítulo– significa también que los sentidos no nos pertenecen individualmente, y en ese proceso social adquieren valor: si la comunidad académica determinó que no es adecuado que los textos escritos para demostrar el conocimiento (los parciales, por ejemplo) sean meramente un compendio de citas, no puedo, de manera individual e instantánea, cambiarlo.

Funciones de la polifonía

Los textos que escribimos durante nuestra formación en la universidad, en su gran mayoría y como hemos dicho hasta aquí, se basan en y dependen de la bibliografía leída, pero no por ello se constituyen en elementos parasitarios que sólo adquieren sentido en esa relación que entablan. Aunque fundado en otros textos que se constituyen en las fuentes de las que obtenemos información, explicaciones y diferentes posicionamientos, lo que escribimos debe tener un carácter autónomo, es decir, un sentido independiente de esos textos fuente, de la consigna a la que responda, o de los propósitos que se hayan explicitado durante las clases. Debemos lograr un texto que retome pero que no dependa exclusivamente de otro, que se vincule con él pero que no se subordine, en otras palabras, un texto con identidad propia, adquirida en la nueva instancia comunicativa: una nueva autora (nosotras, no quienes escribieron los textos fuente), un nuevo propósito (el establecido por la consigna que nos propuso la docente), un nuevo género (la monografía, el informe para el parcial, etc.). Una eventual lectora que acceda al texto que escribimos debe poder comprenderlo aunque no conozca la bibliografía en la que nos basamos ni la propuesta que nos hizo la docente para la tarea de escritura: eso significa un texto autónomo. ¿Y cuál es la finalidad de la polifonía? ¿Para qué incluimos las voces ajenas si nuestro texto debe construir un carácter autónomo? Como hemos insistido a lo largo de estas páginas, el conocimiento se construye colectivamente, y es ético mencionar parte de ese camino, que otras personas trazaron previamente. Las voces que citamos o a las que aludimos en nuestros textos sirven, además del imperativo ético, para cumplir con una de las convenciones de los géneros académicos: demostrar un recorrido bibliográfico que nos hace conocedoras de una temática, manifestar que hemos accedido a una

o muchas lecturas que nos ayudan a razonar y a abordar el objeto que estamos tratando. Las voces son incluidas deliberadamente, es decir, responden a una intención determinada que proyectamos sobre nuestro texto. Así, podemos incluirlas para legitimar nuestros planteos porque citamos a especialistas que estudiaron la temática que estamos abordando, de modo que el recurso sirve para autorizar nuestro decir, respaldarlo y reforzarlo. Pero como el conocimiento no se construye solamente por acumulación, porque no es homogéneo ni monolítico, las voces que incluimos también pueden ser objeto de refutación, es decir que es posible disentir respecto de lo que ellas afirman, y solamente las incluimos en nuestro texto para argumentar la validez de nuestra posición (y, por correlato, la nulidad de su postura).

Sin embargo, para que cumplan su función y como hemos indicado en el apartado anterior, no basta con incluir citas y referencias sin juicio alguno, sino que nos enfrentamos a una tarea más, a saber, la selección: qué citar y cuántas veces hacerlo. Seleccionar la cantidad de citas que se van a incorporar significa que es preciso cuidar que nuestra voz no quede oculta entre tantas voces ajenas que incluimos una a continuación de la otra. Es necesario incorporar voces ajenas pero debemos encontrar un balance, la medida justa para demostrar que cumplimos con un determinado recorrido bibliográfico y podemos integrar lo leído sin que eso nos oculte como sujetos responsables de nuestro escrito.

Por otra parte, no hay que perder de vista que cada fragmento que citamos es ajeno a nuestro texto, no sólo en relación con su autoría sino también respecto del propósito y su inscripción teórica o temática específica, y por eso es fundamental preguntarnos por la relevancia de la cita y la coherencia que adquiere en el devenir de nuestro texto. ¿La integración del segmento tiene sentido, se relaciona con lo que se ha dicho previamente o con lo que a continuación se planteará? Además, para que la integración sea pertinente, la cita no debe repetir lo que ya hemos desarrollado sino que siempre debe aportar algo a nuestro decir, ya sea para completarlo o sintetizarlo. De entre las funcionalidades que podemos mencionar, los segmentos en los que se manifiesta la polifonía sirven para ejemplificar, para resumir, para concluir, para mostrar coincidencias u oposiciones entre las posturas, o también relaciones de causa/consecuencia. Como es posible observar, es amplio el carácter que puede asumir esa voz que incluimos, por lo que en muchas ocasiones es importante, para guiar a quien lee, explicitar de alguna manera cuál es la relación que encontramos entre el discurso citado y el citante. Por ejemplo, en la expresión “Podemos afirmar, como [nombre de

autora], que...” se indica que coincidimos con lo dicho por esa voz ajena que introducimos. Si, en cambio, una cita es seguida por una expresión como “Desde una perspectiva contraria a la suya, es posible sostener que...”, es porque no hay coincidencia entre el texto citado y el citante. Otros casos: “Podemos mencionar a [nombre de autora] para ejemplificar...”, donde la voz ajena sirve para ilustrar una situación, concepto o fenómeno que se esté desplegando en el escrito, o “Como consecuencia de lo planteado por [nombre de autora], es posible preguntarse...”, en donde se establece una relación de causa/consecuencia entre lo citado y el texto citante.

Arquitectura de la polifonía

Este apartado aborda específicamente las formas en que se manifiesta la polifonía en los géneros académicos. Hemos mencionado anteriormente que la polifonía deja huellas sobre la materia del texto, por lo que mostraremos cuáles son los procedimientos para incorporar enunciados ajenos sin generar ruidos en el devenir textual, para que, como dijimos, la suma de voces suene cual sinfonía.

Un rasgo fundamental es la indicación de la propiedad intelectual; los conceptos, explicaciones, ejemplos o toda expresión ajena que se introduzca en nuestro texto debe presentarse indicando la responsabilidad autorial. Ciertas marcas gráficas sirven como indicación de las diferentes voces que se integran y es uno de los primeros aspectos a tener en cuenta para que nuestro texto cumpla con las convenciones determinadas en el seno de la esfera académica. Así como el índice de un libro sirve para guiar sobre el ordenamiento de los capítulos, la arquitectura polifónica se muestra y se organiza a través de marcas que señalan los límites de las voces que se ponen en contacto. Para quien lee, por lo tanto, las comillas, las sangrías, las indicaciones entre paréntesis de autora, año de publicación y página son piezas fundamentales para ubicar rápidamente y con precisión la distinción y los límites de las autorías. Esas huellas, entonces, delimitan las voces, señalan las fronteras entre los distintos sujetos, quien cita o parafrasea y quien es citada o parafraseada.

Las formas más clásicas de incluir las voces ajenas son el estilo directo y el indirecto. El estilo directo es el que conocemos a través de la cita textual, aquel segmento que conserva exactamente las palabras referidas en el texto fuente, su marco enunciativo y, por ende, su sentido. Se trata de una transcripción de las expresiones utilizadas por quien escribió el texto citado, como podemos observar en el siguiente ejemplo¹⁶:

¹⁶. Todos los ejemplos de este apartado fueron extraídos de: Pereira Henríquez y Alonzo Zúñiga (2017).

Este discurso digital es “producido en entornos de mediación tecnológica, principalmente a través de internet, y suele desarrollarse en plataformas que permiten intercambios y que delimitan, de algún modo, las posibilidades y potencialidades comunicativas del usuario” (Vela & Cantamutto, 2015, p. 135).

Es fácil reconocer la cita que se abre y se cierra con las comillas, que en este caso constituyen las marcas auxiliares que señalan esa conservación literal, la frontera exacta de la autoría, que en ese fragmento le pertenece a dos autoras, Cristina Vela y Lucía Cantamutto. En este ejemplo, la cita se integra al cuerpo principal del texto porque no excede las tres líneas. Si su extensión fuera mayor, entonces se procede a marcarla con otros recursos: se separa del cuerpo principal, desaparecen las comillas, se amplían las sangrías, se disminuye el espacio de interlineado y, en algunos casos, se modifica su tipografía (en relación con la del resto del texto):

Desde un punto de vista puesto en los modos o recursos semióticos constitutivos del videojuego, es posible señalar que estos son discursos multimodales electrónicos en los que interactúan diferentes modos de representación. De acuerdo con López (2013) existen 3 características que hacen de los videojuegos objetos singulares.

La primera característica sería su soporte informático. No se puede hablar de videojuego si no existe algún tipo de base informática que lo sustente y lo haga posible. Esa base informática genera algún algoritmo que se traduce en una acción en el juego. Sin informática no hay videojuegos. En segundo lugar, tiene que existir la posibilidad de intervenir en el juego a partir de un dispositivo físico. No solo tenemos un soporte informático sino que podemos interactuar con él a partir de algún tipo de dispositivo. Estos pueden ser muy variados,

un teclado, un mouse, un joystick, un gamepad o directamente la superficie de una pantalla táctil. Si no intervenimos en ese algoritmo no se está jugando a videojuegos. La tercera característica general sería el resultado de las dos anteriores, la visualización del algoritmo con el cual se ha interactuado. Habitualmente el resultado de esa interacción se da a conocer a partir de alguna secuencia de imágenes. La interface gráfica es la que permite que interactuemos con la base informática de forma comprensible. Las imágenes es el lenguaje más importante en los videojuegos, aunque no el único. En el videojuego se combinan las imágenes, los sonidos y los mensajes escritos en un discurso unificado y coherente. No obstante, no se puede ignorar la potencia de las imágenes como vehículo privilegiado en este nuevo medio audiovisual (López, 2013, pp. 39-40).

Es importante que tengamos en cuenta que es diferente el efecto que producen en nuestro texto las citas integradas (de menos de tres líneas) que las destacadas (las de mayor extensión), las cuales cobran mayor notoriedad por la serie de recursos gráficos y espaciales que las identifican. Como planteamos más arriba, debemos cuidar que nuestra voz, nuestra autoría, no se diluya entre las voces ajenas, y por eso es preciso evaluar no sólo la cantidad de citas sino también su extensión. En ese sentido, conviene ser estrategias en relación con el recorte que hagamos del texto fuente que se incorporará a nuestro texto, y escoger a conciencia las partes que consideremos realmente importantes para el desarrollo de nuestro escrito. Otra de las diferencias que se observan entre los dos ejemplos presentados es en relación con las expresiones introductorias, a las que también hemos aludido en el apartado anterior. En ocasiones el segmento que incorporamos está precedido por locuciones como las del segundo ejemplo (“De acuerdo con [apellido de autora]...”), y otras veces la cita se inserta en vinculación directa con nuestro texto, como en el primer caso, en que la explicación sobre el discurso digital se integra al devenir del texto, y no hay más marcación que las comillas.

Lo que se mantiene constante siempre es que toda cita textual está acompañada por información sobre la autoría –apellido e inicial del nombre–, año de publicación del texto fuente y página de donde se extrajo el segmento, aunque –como mostraremos en el Anexo de este capítulo– hay diferentes normas de citación que determinan estilos distintos para ordenar esos datos.

Por su parte, en el estilo indirecto no se repiten literalmente las palabras del texto fuente sino que se trata de una reformulación de lo allí desarrollado, que ingresa a nuestro escrito a través de una paráfrasis, es decir, una construcción de sentido equivalente a lo desarrollado por una autora en su propio texto. Para incorporar ese segmento en estilo indirecto, generamos modificaciones sobre las expresiones de otro sujeto, pero siempre conservando el sentido de la idea que estamos tomando, porque es necesario respetar sus planteos. Se genera, de esta manera, una adaptación, porque la reformulación supone la interpretación del segmento que reescribimos, pero la versión que generemos no debe apartarse demasiado del discurso original, porque entonces el recurso carecería de toda validez. No debemos perderlo de vista: si decidimos incluir la voz de alguien para reforzar nuestras afirmaciones, o para demostrar la investigación bibliográfica que hemos llevado a cabo, entonces es fundamental conservar los sentidos originales ajenos que se están plasmando ahora en nuestro escrito a través del estilo indirecto.

A continuación, un segmento en el que se observa este tipo de recurso polifónico:

De acuerdo con Kirriemur y Mcfarlane (2005) los videojuegos son sistemas complejos en términos de gráficas, interacción y narrativa que pueden ser categorizados en diferentes géneros de acuerdo con su tipo. Desde otra mirada. Mitchell y Savill-Smith (2005); Nussbaum. Rosas. Cumsille, Marianov, Correa, Flores y Salinas (2003), señalan que para definir los videojuegos deben ser acotados dos términos. Primero, el jugar (Play) y luego, el juego (Game).

En este caso, las autoras han integrado en su texto varias definiciones esgrimidas por especialistas, y no lo han hecho a través de citas textuales sino que han sintetizado esos conceptos ajenos a través de reformulaciones, lo que supuso un trabajo sobre la materia verbal que no implica la mera repetición del material de referencia sino la

reelaboración de su desarrollo temático, la transformación de la información que provee la bibliografía. Las marcas con que se señalan estas citas parcialmente integradas –así es como se denominan–, como es posible observar, son los apellidos y años de publicación, datos que se incluyen entre paréntesis.

Para cerrar el apartado, dos alertas que debemos asumir como cuando escribimos. Por un lado, al incluir voces ajenas, la esfera académica demanda la honestidad intelectual, de modo que es preciso evitar el plagio, lo que se logra atribuyendo claramente la palabra, marcando con precisión los límites entre nuestro decir y el ajeno. Por otro lado, es necesario evitar la eventual tergiversación de las ideas en la que podemos incurrir; se trata de no torcer los textos fuente según nuestra conveniencia e intención, y por lo tanto retener las ideas de quienes decidimos traer a nuestro escrito. Ambos fenómenos pueden constituirse en causales de que nuestro escrito sea rechazado, y por eso es que merecen llamar nuestra atención a la hora de escribir y revisar nuestras tareas.

Reformulación

Ahora bien, más allá de los rasgos específicos del estilo indirecto, según el recorrido que hemos planteado a lo largo de este capítulo, generamos textos propios a partir de un texto o una serie de textos ajenos. En ese sentido, es posible afirmar que nuestros textos integran reformulaciones de otros textos, en los que se basan. Cuando reformulamos, y si es posible hacer la analogía con otros procesos productivos, puede decirse que contamos con una materia prima –que son los textos orales (explicaciones de docentes, por ejemplo) y escritos (bibliografía de diferentes autorías)– a partir de la cual generamos una nueva elaboración, un nuevo texto –que es una nueva versión, de autoría propia, que retoma, articula, resume, pondera o cuestiona, es decir, reformula, a las anteriores–. Escribir ese nuevo texto, en el ámbito que nos convoca, significa posicionarnos como enunciadores académicos, y cumplir con una serie de características, que muy laramente enumeran Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002):

debe ser muy preciso en el uso de la terminología y en la definición de conceptos, debe ser fiel a las fuentes que cita, debe fundamentar sus aserciones con argumentos aceptables para la comunidad científica, debe usar correctamente las normas ortográficas y gramaticales y debe legitimar su palabra demostrando que ha leído, que conoce el tema, que maneja información y ofrece las referencias bibliográficas de las fuentes a las que alude. (pp. 11-12)

Reformular un texto no es un acto menor de escritura; muy por el contrario, nos enfrenta a una complejidad que debemos sortear haciendo uso de muchos recursos, pero que nunca tienen que ver, como hemos dicho, con la copia literal de fragmentos o textos completos, ni tampoco con la sumatoria de citas textuales que se suceden página tras página. Nuestra voz tiene que oírse en la selección de recursos lingüístico-discursivos por los que optamos para configurar el texto. Como hemos insistido en el último apartado, es necesario respetar los sentidos, no distorsionarlos ni provocar otros que las fuentes no prefiguran. Cuando reformulamos no opinamos –a menos que ese sea nuestro objetivo o lo que explicita la consigna de trabajo– sino que volvemos a referir a la temática presente en los textos fuente desde la particularidad de nuestra voz, que debe reconducir lo dicho, aunque sin apartarse del sentido del segmento que estemos reformulando.

Por momentos podría pensarse que esa empresa –la de no apartarse del sentido inicial– es casi imposible. De hecho, sostenemos que los sentidos son dinámicos, y que las cosas dichas de distinta manera no dicen la misma cosa, porque los cambios que imprimimos sobre la versión del texto que estamos configurando traen aparejados cambios del sentido primero. Debemos decir, sin embargo, que una cosa no contradice a la otra: nuestro texto es un nuevo texto, por lo tanto no repite lo que otro sujeto ya dijo, y esa no repetición implica modificaciones semánticas; no obstante, la reformulación debe guardar un vínculo muy estrecho con el texto fuente en cuanto a su sentido, puesto que de lo contrario se generarían inexactitudes que desdibujarían nuestro compromiso académico. Nuestro desafío es no desvirtuar lo dicho por otros sujetos, es decir, no afectar el tratamiento que hacen de los fenómenos que abordan en sus textos. Para mostrar un ejemplo de la tarea de reformulación, a continuación, incluimos un fragmento de un texto fuente sobre estandarización, serialización y normalización de la fabricación de objetos de diseño, en el que su autor, Álvaro Javier Míguez, plantea una breve historización del sistema de medición.

UN
UNIVERSIDAD
NACIONAL
RAFAEL

Texto fuente

La necesidad de un sistema homogéneo de medición fue siempre una preocupación de los hombres. Los primeros sistemas derivaban de las medidas del cuerpo humano y tenían nombres en relación al mismo como el codo, la braza o la pulgada.

El Codo Egipcio, el sistema más antiguo conocido, fue adoptado por griegos y romanos. Así, toda Europa fue heredera de dicho sistema, fundamentalmente por los lazos con la romanidad.

El codo, la braza, el pie, la pulgada, serán las unidades de medida que se utilicen casi sin cambios hasta el siglo XVIII, pero aunque las unidades llevaran el mismo nombre, variaban sustancialmente entre los diferentes pueblos y regiones, lo que producía problemas en los intercambios comerciales. Los hombres de la Revolución Francesa, inspirados por el pensamiento de la Ilustración, y convencidos de la necesidad de crear un sistema capaz de normalizar el problema que suscitaban la simultaneidad de distintos métodos de medición, propusieron el desarrollo de una medida de indubitable racionalidad y alcance universal. El sistema debía nacer de las propiedades de la naturaleza y cumplir con los objetivos de que fuera universal, práctica y por sobre todas las cosas hija de la razón. Es por ello que para el sistema de medidas de longitud, optaron por dividir un meridiano terrestre en diez millones de partes, configurando de ese modo la medida patrón a la que se denominó "metro".

El Sistema Métrico Decimal fue adoptado por Francia en 1791, y su proceso de desarrollo culminó en 1799, con la entrega del metro y kilogramo patrón realizados en platino a los Archivos de la República Francesa. Sin embargo, el sistema decimal no será adoptado internacionalmente hasta pasado casi un siglo.

La Revolución Industrial y el desarrollo mecanicista hicieron cada vez más evidente la necesidad de tener un sistema internacional de medidas y pesos que superara las diferencias de los sistemas regionales. Es así que en 1875 se conforma la Convención del Metro, abocada a la resolución de dicho problema.

(Míguez, 2011, p. 47)

Si, en el marco de un parcial domiciliario, debiéramos incluir los planteos del texto de Míguez, una posible reformulación para ser incluida en un texto más extenso, podría ser la siguiente:

Reformulación

Tal como afirma Míguez (2011), para el ser humano fue necesario encontrar un sistema homogéneo de medición, porque hasta el siglo XVIII coexistían diferentes sistemas que variaban en los resultados arrojados, lo que causaba dificultades en las transacciones comerciales. Así es que, con la inspiración de la Ilustración, se propuso un sistema racional y universal, el “metro”, producto de los cálculos obtenidos tras dividir el meridiano de la Tierra en diez millones de partes. El proceso de consolidación de la nueva medida se llevó a cabo en la última década del 1700 en Francia, pero recién después de un siglo se adoptó internacionalmente.

Si bien el ejemplo no llega a ilustrar la situación comunicativa completa, porque no accedemos a la consigna que determinaría el objetivo del texto, ni los párrafos anteriores y siguientes al aquí analizado, creemos que puede resultar útil para observar algunos procedimientos básicos. En primera instancia es posible reconocer una evidente síntesis: en la versión original se despliegan datos, detalles y ejemplos que desaparecen en la reformulación. Sí se conserva la idea que consideró central quien realizó la reformulación, esto es, la necesidad de la creación y adopción de una medida racional y universal ante los problemas que se presentaban en los intercambios comerciales por las diferencias en los sistemas heterogéneos existentes hasta el siglo XVIII.

Sin ánimos de exhaustividad, algunas de las modificaciones que se produjeron pueden observarse en la Figura 08:

Texto fuente	Reformulación
hombre	ser humano
El codo, la braza, el pie, la pulgada, serán las unidades de medida que se utilicen casi sin cambios hasta el siglo XVIII	hasta el siglo XVIII coexistían diferentes sistemas
variaban sustancialmente entre los diferentes pueblos y regiones	variaban en los resultados arrojados
problemas en los intercambios comerciales	dificultades en las transacciones comerciales
El Sistema Métrico Decimal fue adoptado por Francia en 1791, y su proceso de desarrollo culminó en 1799, con la entrega del metro y kilogramo patrón realizados en platino a los Archivos de la República Francesa. Sin embargo, el sistema decimal no será adoptado internacionalmente hasta pasado casi un siglo.	El proceso de consolidación de la nueva medida se llevó a cabo en la última década del 1700 en Francia, pero recién después de un siglo se adoptó internacionalmente.

Figura 08

El ejemplo no sirve más que como esbozo de una de las tantas maneras en que el texto fuente pudo haber sido reformulado. El acto de escribir compromete al sujeto en múltiples sentidos, por lo que no hay un único modo de lograr la adaptación, de concretar las modificaciones de las expresiones originales. Además, la configuración que adquiera la versión reformulada dependerá de nuestro objetivo en ese segmento del texto, del espacio con que contemos, de las otras citas que hayamos incluido, entre otros factores que pueden mencionarse como eventuales determinantes de la reformulación.

Revisar, reformular

El último tópico que nos interesa abordar en este capítulo es el de la reformulación como tarea de revisión del texto propio. En las páginas precedentes planteamos la necesidad de acallar eventuales ruidos que se generen en los textos que escribimos. A veces, esos ruidos no provienen de la inclusión de voces ajenas sino de las mismas configuraciones que se van desplegando en nuestro texto mientras lo escribimos. Es que cuando llevamos adelante una práctica de escritura no siempre tenemos la posibilidad de reflexionar a cada instante sobre lo que estamos haciendo con nuestro texto y corregir lo que no sea adecuado; en ciertas ocasiones sentimos ansiedad y escribimos en esa urgencia porque queremos terminar rápido la tarea, o a veces el sentimiento de compenetración con lo que hacemos es tan fuerte que no nos es posible separar lo que pensamos de lo que realmente llevamos al papel, que en ocasiones no tienen una corres-

pondencia total. Las situaciones por las que las primeras versiones de nuestros textos merecen ser revisadas son múltiples y disímiles. Reflexionaremos, en este apartado, sobre esa instancia de reformulación a la que debemos atender para lograr mejores escritos.

Hay acuerdo entre especialistas en esquematizar el proceso de escritura, es decir, la dinámica por la cual atraviesa cada sujeto durante el acto de escribir, en tres fases: planificar, escribir o textualizar, revisar. Definiremos cada una de ellas y nos detendremos particularmente en la última.

Planificar el texto que vamos a escribir significa que debemos observar las coordenadas comunicativas, enmarcar nuestra tarea, pensar sus rasgos de antemano, realizar(nos) algunas preguntas que nos servirán de guía en el proceso. ¿El texto tiene una destinataria precisa?, ¿cuál es la funcionalidad del escrito y nuestro objetivo en particular?, ¿qué género discursivo es el pertinente para esta ocasión, en relación con el propósito que buscamos y con quien leerá el texto?, ¿debemos responder a una consigna en particular o nosotras mismas debemos construirla en relación con lo que queremos o debemos realizar?, ¿cuál es el desarrollo temático, su estructura, organización y extensión?, ¿contamos con fuentes bibliográficas a partir de las cuales elaboraremos nuestro escrito? Estas preguntas, entre tantas otras que podemos hacernos, son necesarias para trazar un bosquejo del texto, que marca su rumbo y los rasgos generales a tener en cuenta, las convenciones que debemos cumplir y algunas características específicas que debemos evitar. No crearnos esa visión de antemano podría devenir en un escrito que no deje en claro hacia dónde se dirige y, por ende, con efectos menos precisos. En otras palabras, si no hay claridad en el recorrido, la llegada a quienes leen es menos factible, y en el caso de las instancias que nos interesan en esta ocasión, resulta que la lectora es la docente que va a evaluar aquello que estamos escribiendo, por lo que, si el recorrido no es claro ni el desarrollo temático preciso, podrían sucederse una serie de malentendidos que no nos beneficiarían.

Luego, la instancia de *escribir o textualizar* consiste en el acto en el que los esquemas, los apuntes, las enumeraciones, los punteos y todo aquello que habíamos trazado en la planificación (ya sea mentalmente o por escrito) se convierten en el texto material, con todas las características típicas que nos encuadra el género discursivo particular escogido a partir de nuestro objetivo. Allí, teniendo en cuenta la estructura y el estilo del género, elaboraremos nuestro texto en relación con el contenido temático que debamos escribir. Tendre-

mos en cuenta no sólo el cuerpo del texto sino también los paratextos que necesitamos, puesto que también aportan sentidos singulares y necesarios al escrito. Escribir un texto es una tarea compleja, que requiere de nuestro compromiso y atención a los múltiples rasgos que caracterizan los géneros académicos, tal como hemos ido mostrando a lo largo de los capítulos de este libro.

Por último, la *revisión* es una instancia muy importante porque es el momento en que releemos y evaluamos nuestro texto. Es cierto que mientras escribimos y avanzamos con cada párrafo e idea también leemos y revisamos parcialmente, pero es hacia el final que esta tarea se nos presenta como inevitable. A veces es necesario tomar distancia de nuestro texto, olvidarnos de él unos días, para luego evaluarlo de manera más prudente. Ese tiempo transcurrido suele favorecer la lectura crítica para no leer lo que quisimos escribir sino aquello que realmente está desplegado en el texto. La lectura en voz alta puede ser una gran aliada; escuchar nuestro texto puede ayudarnos a percibir ciertas fallas que previamente permanecían ocultas a nuestra consciencia.

Revisar nuestro texto nos conduce –generalmente– a la reformulación de algunos segmentos, a la corrección, modificación, sustitución, supresión o inclusión de algunos elementos. La primera versión de nuestro escrito puede presentar rasgos inadecuados en relación con lo que se espera de nuestro texto: cumplimiento de la consigna, terminología precisa, lenguaje formal, estructuras sintácticas claras, relación entre los párrafos, etc., y por ello, revisarlo, releerlo con el compromiso que supone la reformulación, nos acerca a lograr una segunda versión más adecuada a las normas y convenciones propias de la comunidad universitaria a la que pertenecemos.

A lo largo de los capítulos hemos ido recorriendo muchos de los aspectos que conforman la esencia de los textos que circulan en la universidad, aspectos que pueden orientar la revisión: coordenadas comunicativas, géneros, paratextos, elementos que contribuyen a la verosimilitud, rasgos lingüístico-discursivos de la materialidad y voces ajenas que se integran a nuestro texto. Preguntarnos si nuestro texto cumple con las convenciones más generalizadas es necesario para reformular aquellos rasgos que precisan de ajustes.

Con el objetivo de analizar los elementos que podrían reformularse, transcribimos a continuación un fragmento de un texto perteneciente a un trabajo práctico entregado por una estudiante:

En este último tramo se ve cómo evoluciona el concepto de alfabetización académica, esta comenzó a elaborarse durante la década del noventa. “Enfoque instrumental, que busca preparar a los estudiantes para enfrentar e internalizar las convenciones dominantes del inglés académico” (Lillis y Scott, 2007); “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad... prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico” (Carlino), para ella también no es el éxito académico lo que se busca, sino la pertenencia a una comunidad. [...]

El enfoque de las alfabetizaciones académicas de la escritura focaliza en aspectos gramaticales y léxicos. La noción de literacidad disciplinar con los enfoques discutidos comparten dos aspectos: los procesos de aprendizaje y las prácticas de las distintas disciplinas, considerando las herramientas y los conocimientos necesarios, para que los estudiantes logren acceder a las disciplinas para producir y transformar los conocimientos.

Dado que se trata de la última consigna del trabajo propuesto, y en ella se interrogaba sobre las concepciones acerca de la alfabetización académica, el texto se inicia con un organizador que justamente marca que es el segmento final del trabajo práctico, lo que es una decisión acertada por parte de la estudiante. Ahora bien, podemos preguntarnos sobre el modo en que llama a la última parte del trabajo, esto es, *tramo*. ¿Es adecuado? ¿No resulta una expresión informal, utilizada comúnmente para referir a caminos, y por lo tanto ajena a la estructura de un escrito? La sustitución de *tramo* por *apartado* o simplemente por *parte* podría ser una modificación pertinente en la instancia de reformulación.

En la primera oración también es posible observar varias palabras que deberían incluir tilde y no la tienen (“último”, “verá”, “cómo”, “evolució”). Probablemente, si la estudiante hubiera releído su trabajo y prestado atención a las marcas que su procesador de texto le mostraba (el subrayado rojo o azul, según los casos), esos

errores podrían haber sido corregidos antes de la entrega definitiva. Claro que este tipo de corrección, aunque parece simple, exige de una relectura atenta, porque el procesador no reconoce que en esa ocasión *cómo* funciona como elemento interrogativo y por lo tanto precisa tilde (y no se trata del relativo *como*, o del verbo *comer* conjugado en la primera persona del singular del presente del indicativo). En la misma oración encontramos una falla que pareciera, en primera instancia, ser de concordancia entre una referencia y su antecedente, pero más bien se trata de una estructura que falla en el nexo incluido entre los segmentos. La estudiante plantea que *el concepto de alfabetización académica, esta comenzó a elaborarse durante la década del noventa*. A primera vista podríamos indicar que allí hay que modificar el género del pronombre demostrativo, porque lo que se elabora es *el concepto*, y entonces debería concordar en masculino con *este*. Sin embargo, si reemplazamos ese pronombre por el relativo *que*, la estructura resultaría mucho más simple –y más legible– que la propuesta por la estudiante. La versión final, luego de las modificaciones señaladas, sería la siguiente: *En este último tramo se verá cómo evolucionó el concepto de alfabetización académica, que comenzó a elaborarse durante la década del noventa*.

Lo siguiente que podemos revisar con el objetivo de reformular rasgos inadecuados, es la inclusión de dos citas, que no son introducidas por ningún tipo de estructura que guíe a quien lea acerca de la finalidad por la que esas definiciones se encuentran allí. Como hemos mencionado, introducir una cita supone también la explicitación, antes o después de su aparición, de algún tipo de comentario que implique su análisis y relación con el texto propio. En este caso la estudiante incluyó dos citas textuales seguidas sin ninguna referencia a los motivos de la incorporación. Para enmendar esta falla, una opción para introducir la cita podría ser: *Lillis y Scott la definen [a la alfabetización académica] como un...* y allí se insertaría el segmento escogido por la estudiante. Si bien las normas de citación tampoco se respetan, de eso nos ocuparemos en el Anexo que acompaña a este capítulo.

Luego de la cita de Carlino, la estudiante plantea un segmento que intenta recuperar algo de lo dicho por la autora pero no lo logra completamente. La estudiante plantea: *para ella también no es el éxito académico lo que se busca, sino la pertenencia a una comunidad*, y nos preguntamos a qué refiere el adverbio *también*, y si acaso hay una semejanza no explicitada entre lo que afirman las autoras mencionadas. Además: ¿quién o qué busca el éxito académico? En ese segmento podríamos sustituir *ella* por *la autora*, para lograr un efecto más formal, requerido en los textos académicos, y revisar, según

lo dicho aquí, lo abordado en los textos fuente, para recuperar algunos sentidos que hacen falta para hacer más accesible el escrito de la estudiante.

El siguiente párrafo está conformado por una sola oración, muy breve, que no llega a desplegar un sentido autónomo ni a relacionarse con lo dicho previamente. Es necesario recuperar, nuevamente, el texto fuente y su referencia al enfoque de las alfabetizaciones académicas y los ejes sobre los que trabaja.

El último párrafo del fragmento también consta de una sola oración, pero más extensa, por lo que alcanza a desarrollar un tema específico, en este caso los aspectos compartidos entre los enfoques que se mencionaron más arriba. La oración con la que se abre el párrafo podría reestructurarse para mostrar un orden más común a los usos de nuestra lengua, lo que resultaría de la siguiente manera: *La noción de literacidad disciplinar comparte dos aspectos con los enfoques discutidos.* Podríamos revisar también la segunda parte de la oración, dado que su sentido no parece del todo claro: *considerando las herramientas y los conocimientos necesarios: ¿quién considera?, ¿para qué considera?, ¿cuál es el vínculo de ese segmento con los aspectos compartidos por los enfoques?* Si la estudiante se hubiera realizado estas preguntas u otras similares seguramente podría haber encontrado una forma más adecuada de estructurar ese segmento.

Como intentamos mostrar, la tarea de reformulación nos convoca a involucrarnos con nuestro texto, a revisar sus rasgos en relación con las convenciones de los géneros académicos, con las normas gramaticales y ortográficas, sin olvidar la relación temática con el texto fuente. En la medida que esta tarea se repita, se convertirá en una suerte de hábito: los textos no se entregan, no se ponen a circular sin antes haber sorteado la instancia de relectura y reformulación.

A modo de cierre

En este capítulo abordamos la constitución polifónica del discurso académico. Focalizamos las coordenadas comunicativas de las instancias en que, como estudiantes, generamos textos a partir de la lectura de bibliografía especializada, como por ejemplo, la evaluación parcial domiciliaria. A partir de allí, hemos observado la funcionalidad de la polifonía: por qué, para qué y cómo incluir voces ajenas al texto propio. Por último, recorrimos el fenómeno de la reformulación desde dos perspectivas: primero, la reformulación del texto ajeno que puede concretarse cuando se incluyen segmentos de textos ajenos a través del estilo indirecto y, luego, la reformula-

ción del texto propio, en la instancia de revisión final de aquello que escribimos. A través de ejemplos y explicaciones, este capítulo ha reflexionado sobre los rasgos que adquiere la presencia de distintas voces en el interior de los textos, voces que a veces se manifiestan de manera más patente y otras de un modo más disimulado.

Por último, acompañamos lo planteado hasta aquí con el Anexo que continúa a este capítulo, en el que se brinda un detalle completo acerca de las normas de citación de uso más común en la esfera universitaria.



Fuentes citadas

- Míguez, A. J. (2011). *Fundamentos del Diseño Industrial*. Eudeba.
- Pereira Henríquez, F. y Alonzo Zúñiga, T. (2017). Hacia una conceptualización de los videojuegos como discursos multimodales electrónicos. *Anagramas: Rumbos y sentidos de la comunicación*, 15(30), 51-64. <https://doi.org/10.22395/angr.v15n30a2>

Bibliografía

- Bajtín, M. (2009). El problema de los géneros discursivos (T. Bubnova, Trad.). En *Estética de la creación verbal* (pp. 245-290). Siglo XXI. (Publicado originalmente en 1979)
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2000). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho* (S. Vasallo, Trad.). Edicial. (Publicado originalmente en 1984)
- Fuchs, C. (1991). L'hétérogénéité interprétative. En H. Parret (Dir.), *Le sens et ses hétérogénéités*. Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- García Negroni, M. M. (Coord.) (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Editoras del Calderón.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado* (C. Fernández Prieto, Trad.). Taurus. (Publicado originalmente en 1962)
- Hall, B. (2014). *Modos de leer. Modos de decir*. Eudeba.
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique.
- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.
- Orlandi, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Pontes.
- Pereira, M. C. (Coord.). (2006). *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Cántaro.





UNRaf

ANEXO
NORMAS DE CITACIÓN



ANEXO

Normas de citación

Por: Gastón Daix y Claudio Stepffer

Existe una gran variedad de estilos de citación estandarizados (por ejemplo: Turabian, Harvard, Vancouver, Chicago, etc.) e incluso es común que las instituciones tomen como marco de referencia alguno de éstos y realicen usos adaptados a sus necesidades específicas. Sobre ese universo, hemos realizado aquí un recorte que se justifica en la frecuencia con que se utilizan las tres normas seleccionadas en campos del saber disímiles: APA (American Psychological Association), predominantemente empleada en las Ciencias Sociales; MLA (Modern Language Association), común en las Humanidades; e IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers), de uso corriente en disciplinas académicas de corte técnico¹⁷.

Los estilos APA y MLA se caracterizan por emplear referencias entre paréntesis que permiten a quien lee cruzar datos con la lista de bibliografía que se debe incluir al final, ordenada alfabéticamente. Así, en estilo APA una referencia lucirá del siguiente modo: (Apellido, Año, p. #); en tanto que en MLA se configurará así: (Apellido #). Entonces, por dar un ejemplo, si quisiéramos citar la página 36 de un texto escrito por Ricardo Blanco en 2011 bajo el título *Diseño industrial argentino*, utilizando normas APA lo haríamos así: (Blanco, 2011, p. 36); y en MLA de este otro modo: (Blanco 36)¹⁸.

Por su parte, el estilo de citación propuesto por las normas IEEE se basa en el empleo de un índice numérico en el cuerpo del texto, colocado entre corchetes, conforme el orden de aparición dentro del documento. Así, si el texto de Blanco fuera el primero en ser citado, simplemente se colocará [1, p. 36].

A continuación, se ofrece una serie de orientaciones relativas a cómo construir las referencias de una selección de fuentes bibliográficas de uso corriente en los trabajos universitarios: libros, capítulos, artículos de revistas y de periódicos, sitios web, cintas cinematográficas, videos subidos en plataformas, y tesis. Para ello, para cada tipo de fuente, se ofrece un modelo de referencia para cada uno de los tres estilos que hemos seleccionado y ejemplos ilustrativos. Asimismo, se consideran variaciones respecto a la cantidad de autoras, la fecha de publicación, la reedición de ejemplares, su traducción de otras lenguas, y su localización en la web, en caso de que se trate de un documento electrónico.

¹⁷. En esta ocasión hemos decidido no abordar el denominado "sistema latino", caracterizado por registrar los datos bibliográficos en el pie de página utilizando, para evitar repeticiones innecesarias, una serie de términos provenientes de la lengua latina. Esta decisión se basa en que su uso resulta cada vez menos frecuente en el ámbito académico.

¹⁸. Vale señalar que en el estilo MLA, cuando existen dos textos de una misma autora, la referencia parentética incorpora además el dato del título, para que ésta resulte inequívoca: (Apellido, Título abreviado ##). Por ejemplo, si en un escrito se hiciera referencia a dos textos de Blanco -*La silla: ese objeto de diseño* y *Diseño argentino: permanencias*-, la referencia en el texto se formularía así: (Blanco, *Diseño 36*) y (Blanco, *La silla 47*).

Libro impreso

19. Como se mencionó en el Prólogo, las formas femeninas se emplean con un valor inclusivo.

Una sola autora¹⁹

APA

Apellido, N. (Año). *Título*. Editorial.

Gutiérrez, A. B. (2012). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Eduvim.

MLA

Apellido, Nombre. *Título*. Editorial, Año.

Gutiérrez, Alicia Beatriz. *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Eduvim, 2012.

IEEE

[#] N. Apellido, *Título*. Lugar: Editorial, Año.

[1] A. B. Gutiérrez, *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Villa María: Eduvim, 2012.

Varias autoras

Por lo general, el número de autoras responsables de un libro es más bien acotado, por lo que, al construir la referencia bibliográfica, se estila nombrarlas en su totalidad. Tal es el caso de los ejemplos que veremos a continuación, en los que existen variaciones significativas relativas al número máximo de nombres a mencionar. Por su parte, aquellos textos que superen ese umbral cuentan con un modo particular de referenciación en el que se recurre a un recurso gráfico o verbal para indicar la omisión de otras autoras más allá de la/s mencionada/s. Abordaremos casos de fuentes atribuidas a una serie numerosa de autoras más abajo, en la sección "Artículo de revista académica en línea [journal]", dado que allí la presencia de una nómina extensa de autoras responsables del texto resulta más frecuente que en los libros.

APA (hasta veinte)²⁰

Apellido, N., Apellido, N., Apellido, N., Apellido, N., Apellido, N., Apellido, N., Apellido, N., y Apellido, N. (Año). *Título*. Editorial.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir* (3ra ed.). Ariel.²¹

García Negroni, M. M., Pérgola, L., y Stern, M. (2004). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Santiago Arcos editor.

Barthes, R., Boons, M.-C., Burgelin, O., Genette, G., Gritti, J., Kristeva, J., Metz, C., Morin, V., y Todorov, T. (1972). *Lo verosímil* (B. Dorriots, Trad.; 2da ed.). Tiempo Contemporáneo. (Originalmente publicado en: 1968)

MLA (hasta tres)²²

Apellido, Nombre, Nombre Apellido y Nombre Apellido. *Título*. Editorial, Año.

Calsamiglia Blancafort, Helena, y Amparo Tusón Valls. *Las cosas del decir*. 3.a ed., Ariel, 2012.

IEEE (hasta seis)²³

[#] N. Apellido, N. Apellido, N. Apellido, N. Apellido y N. Apellido, *Título*. Lugar: Editorial, Año.

[1] H. Calsamiglia Blancafort y A. Tusón Valls, *Las cosas del decir*, 3.a ed. Barcelona: Ariel, 2012.

20. En la referencia parentética, cuando se trata de tres o más autoras, emplear el primer apellido y luego la locución latina "et al.", que significa "y otros". Por ejemplo: (Calsamiglia y Tusón, 2012), (García Negroni et al., 2004), (Barthes et al., 1968/1972). Vale señalar que las normas APA no emplean "et al." en el apartado de referencias bibliográficas como sí lo hacen otros estilos de citación.

21. Se debe consignar el número de edición únicamente cuando no se trate de la primera edición.

22. Cuando la referencia alude a un volumen de más de tres autoras, MLA opta por colocar el nombre del primero que aparezca mencionado en la portada y a continuación colocar "et al.". Por ejemplo: Barthes, Roland, et al. *Lo verosímil*. 1968. Traducido por Beatriz Dorriots, Tiempo Contemporáneo, 1972.

23. Si hay siete o más autoras, al igual que en MLA, se utiliza "et al." en la referencia. Por ejemplo: [1] R. Barthes et al., *Lo verosímil*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1972.

Libro de varias autoras, compilado / coordinado / editado / dirigido

APA

Apellido, N. (Comp.) (Año). *Título*. Editorial.

Bernatene, M. del R. (Coord.). (2015). *La historia del diseño industrial reconsiderada*. Edulp.

MLA

Apellido, Nombre, coord. *Título*. Editorial, Año.

Bernatene, María del Rosario, coord. *La historia del diseño industrial reconsiderada*. Edulp, 2015.

IEEE

[#] N. Apellido, Coord., *Título*. Lugar: Editorial, Año.

[1] M. del R. Bernatene, Coord., *La historia del diseño industrial reconsiderada*. La Plata: Edulp, 2015.

Libro traducido

APA²⁴

Apellido, N. (Año). *Título* (N. Apellido, Trad.). Editorial. (Obra original publicada en Año)

Barros de Castro, A., y Lessa, C. F. (1982). *Introducción a la economía: Un enfoque estructuralista* (C. Colombani, Trad.; 39.a ed.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1969)

MLA

Apellido, Nombre. *Título*. Año-Original. Traducido por Nombre Apellido, Editorial, Año.

Barros de Castro, Antonio, y Carlos Francisco Lessa. *Introducción a la economía: un enfoque estructuralista*. 1969. Traducido por Claudio Colombani, 39.a ed., Siglo XXI, 1982.

IEEE

[#] N. Apellido, *Título*, N. Apellido, Trad., Lugar: Editorial, Año.

[1] A. Barros de Castro y C. F. Lessa, *Introducción a la economía: un enfoque estructuralista*, C. Colombani, Trad., 39.a ed. México: Siglo XXI, 1982.

Libro digital publicado en la web

Como vemos a continuación, los estilos APA y MLA emplean el mismo formato para construir las referencias bibliográficas de libros electrónicos que para libros impresos, con el único agregado de la dirección URL al final de éstas. Por su parte, como podemos apreciar más abajo en el ejemplo, las normas IEEE incorporan un descriptor entre corchetes que indica que se trata de un documento "En línea" y anteceden a la dirección URL la leyenda "Disponible en". Por lo demás, en ningún caso resulta necesario ingresar datos adicionales, como la fecha en la que hemos accedido al archivo, ya que se presume que éste, una vez publicado, no está sujeto a modificaciones.

APA

Apellido, N. (Año). *Título*. Editorial. <https://www.ejemplo.com>

²⁴ Toda vez que se indique el año original de edición de un texto conviene tener en cuenta que esto deberá reflejarse también en las referencias parentéticas colocadas en el cuerpo del texto. Para ello, la cita se realizará indicando año de publicación original y año de edición actual, utilizando la barra como separador. Por ejemplo: (Barros de Castro y Lessa, 1969/1989)

Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum: Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.
<http://hdl.handle.net/11086/4030>

MLA

Apellido, Nombre. *Título*. Editorial, Año, <https://www.ejemplo.com>

Bazerman, Charles, et al. *Escribir a través del currículum: Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba, 2016, <http://hdl.handle.net/11086/4030>.

IEEE

[#] N. Apellido, *Título*. Lugar: Editorial, Año. [En línea]. Disponible en: <https://www.ejemplo.com>

[1] C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette, y J. Garufis, *Escribir a través del currículum: Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2016. [En línea]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/4030>

Sección o capítulo de un libro

En el libro de la propia autora

APA

Apellido, N. (Año). Título de sección o capítulo. En *Título del libro* (pp. ##-##). Editorial.

Sabsay, L. (2011). El discurso de la ley. En *Fronteras sexuales: Espacio urbano, cuerpos y ciudadanía* (pp. 79-108). Paidós.

MLA

Apellido, Nombre. "Título de sección o capítulo". *Título del libro*, Editorial, Año, pp. ##-##.

Sabsay, Leticia. "El discurso de la ley". *Fronteras sexuales: Espacio urbano, cuerpos y ciudadanía*, Paidós, 2011, pp. 79-108.

IEEE

[#] N. Apellido, "Título de sección o capítulo", en *Título del libro*, Lugar: Editorial, Año, pp. ##-##.

[1] L. Sabsay, "El discurso de la ley", en *Fronteras sexuales: Espacio urbano, cuerpos y ciudadanía*, Buenos Aires: Paidós, 2011, pp. 79-108.

En un libro con editoras / compiladoras / directoras

APA

Apellido, N. (Año). Título de sección o capítulo. En N. Apellido (Coord./ Ed./ Comp.), *Título* (pp. ##-##). Editorial.

Battista, E. (2015). Diseño sustentable: Del discurso a la práctica. En M. del R. Bernatene (Coord.), *La historia del diseño industrial reconsiderada* (pp. 117-135). Edulp.

MLA

Apellido, Nombre. "Título de sección o capítulo". *Título*, coordinado/editado/compilado por Nombre Apellido, Editorial, Año, pp. ##-##.

Battista, Edume. "Diseño sustentable: del discurso a la práctica". *La historia del diseño industrial reconsiderada*, coordinado por María del Rosario Bernatene, Edulp, 2015, pp. 117-35.

IEEE

[#] N. Apellido, "Título de sección o capítulo", en *Título del libro*, N. Apellido, Coord./Ed./Comp., Lugar: Editorial, Año, pp. ##-##.

[1] E. Battista, "Diseño sustentable: del discurso a la práctica", en *La historia del diseño industrial reconsiderada*, M. del R. Bernatene, Ed., La Plata: Edulp, 2015, pp. 117-135.

Artículo de revista académica en línea [journal]²⁵

Las revistas electrónicas suelen contar con un enlace permanente en forma de código alfanumérico que identifica de forma única un contenido electrónico, denominado "DOI" (por sus siglas en inglés: *digital object identifier*)²⁶. En los casos en los que éste no exista, se reemplaza por la dirección URL que remite a la ubicación del archivo en el sitio web de la revista.

APA

Apellido, N. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen* (número), ##-##. doi: XXXX

Natale, L., y Stagnaro, D. (2014). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: Entre la universidad y la empresa. *Itinerarios educativos*, 7, 11-28. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i7.4945>

Cravero, C., Rabbia, H. H., Giacobino, A., y Sartor, I. (2020). Educación sexual integral en las aulas de Argentina: Un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as. *Diálogos sobre educación*, 11(21), 1-25. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.658>

En caso de que la lista de autoras supere las veinte, se incluyen los nombres de las primeras veinte autoras, siguiendo su orden de aparición en el texto fuente. A continuación, se colocan puntos suspensivos para indicar una omisión e inmediatamente luego el nombre de la última autora mencionada.

Kalnay, E., Kanamitsu, M., Kistler, R., Collins, W., Deaven, D., Gandin, L., Iredell, M., Saha, S., White, G., Woollen, J., Zhu, Y., Leetmaa, A., Reynolds, R., Chelliah, M., Ebisuzaki, W., Higgins, W., Janowiak, J., Mo, K. C., Ropelewski, C., ... Joseph, D. (1996). The NCEP/NCAR 40-Year Reanalysis Project. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 77(3), 437-471. <https://doi.org/fg6rf9>

En cuanto a la referencia en el cuerpo del texto, si se alude a una fuente que posee dos autoras, se colocan ambos nombres; por ejemplo, (Natale y Stagnaro, 2014). En cambio, si se trata de un texto atribuido a tres o más personas, sólo se coloca el nombre de la primera y luego la expresión latina *et al.*; por ejemplo, (Cravero *et al.*, 2020) o (Kalnay *et al.*, 1996). Vale señalar que este criterio es compartido por MLA e IEEE.

25. Las variaciones relativas al modo de indicar la presencia de varias autoras que se presentan en esta sección son aplicables a cualquiera de los tipos de fuentes mencionados en este Anexo.

26. Si la dirección de DOI es extensa, se recomienda emplear la herramienta *shortDOI* (<https://shortdoi.org/>) de la Fundación Internacional de DOI, que permite obtener una versión abreviada.

MLA

Cuando se trata de un texto escrito por hasta dos autoras, se emplea el siguiente modelo:

Apellido, Nombre, y Nombre Apellido. "Título del artículo". *Nombre de la revista*, vol. #, n.º #, Año, pp. ##-##. <https://doi.org/#####>

Natale, Lucia, y Daniela Stagnaro. "Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa". *Itinerarios educativos*, n.º 7, 2014, pp. 11-28, <https://doi.org/10.14409/ie.v0i7.4945>.

En aquellos casos en los que la fuente citada sea atribuida a tres o más autoras, se nombra sólo a la primera persona mencionada en el texto y luego se coloca *et al.*, como vemos en los siguientes ejemplos:

Cravero, Carolina, *et al.* "Educación sexual integral en las aulas de Argentina: Un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as". *Diálogos sobre educación*, vol. 11, n.º 21, 2020, pp. 1-25. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.658>.

Kalnay, E., *et al.* "The NCEP/NCAR 40-Year Reanalysis Project". *Bulletin of the American Meteorological Society*, vol. 77, n.º 3, marzo de 1996, pp. 437-71. <https://doi.org/fg6rf9>

IEEE

[#] N. Apellido, "Título del artículo". *Nombre de la revista*, vol. #, n.º #, pp. ##-##, Año. doi: XXXX

[1] L. Natale y D. Stagnaro, "Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa", *Itinerarios educativos*, n.º 7, pp. 11-28, 2014, doi: <https://doi.org/10.14409/ie.v0i7.4945>.

[2] C. Cravero, H. H. Rabbia, A. Giacobino, y I. Sartor, "Educación sexual integral en las aulas de Argentina: Un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as", *DSE*, vol. 11, n.º 21, pp. 1-25, 2020, doi: 10.32870/dse.v0i21.658.

Cuando el número de autoras de una fuente supere las seis, se coloca sólo el nombre de la primera y luego la expresión *et al.*, como se ve en el siguiente ejemplo:

[3] E. Kalnay *et al.*, "The NCEP/NCAR 40-Year Reanalysis Project", *Bull. Amer. Meteor. Soc.*, vol. 77, n.º 3, pp. 437-471, mar. 1996, doi: 10/fg6rf9

Artículo de revista académica en papel [journal]

APA

Apellido, N. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen (número), ##-##.

Carlino, P. (2006, diciembre). Concepciones y formas de enseñar la escritura académica: un estudio contrastivo. *Signo&Seña*, (16),71-118.

MLA

Apellido, Nombre. "Título del artículo". *Nombre de la revista*, vol. #, n.º #, Año, pp. ##-##.

Carlino, Paula. "Concepciones y formas de enseñar la escritura académica: un estudio contrastivo". *Signo&Seña*, n.º 16, diciembre de 2006, pp. 71-118.

IEEE

[#] N. Apellido, "Título del artículo". *Nombre de la revista*, vol. #, n.º #, pp. ##-##, Año.

[1] P. Carlino, "Concepciones y formas de enseñar la escritura académica: un estudio contrastivo", *Signo&Seña*, n.º 16, pp. 71-118, dic. 2006.

Artículo en revista impresa no académica [magazine]

APA

Apellido, N. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen (número), ##-##.

Casciari, H. (2013, marzo/abril). Papelitos: una fábula económica. *Orsai*, 12, 48-57.

MLA

Apellido, Nombre. "Título del artículo". *Nombre de la revista*, n.º #, pp. ##-##, Fecha.

Casciari, Hernán. "Papelitos: una fábula económica". *Orsai*, n.º 12, marzo/abril de 2013, pp. 48-57.

IEEE

[#] N. Apellido, "Título del artículo", *Nombre de la revista*, n.º #, pp. ##-##, Fecha.

[1] H. Casciari, "Papelitos: una fábula económica", *Orsai*, n.º 12, pp. 48-57, marzo/abril de 2013.

Artículo de periódico en línea

APA

Apellido, N. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*. <https://www.ejemplo.com>

Sarlo, B. (2008, 7 de diciembre). ¿Cómo sé que es cierto? Lo leí por internet. *Clarín*. https://www.clarin.com/sociedad/cierto-lei-internet_0_Bknbk4oR6Ke.html

Verbitsky, H. (2017, 22 de octubre). Elecciones sin ecografía. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/70850-elecciones-sin-ecografia>

MLA

Apellido, Nombre. "Título del artículo". *Nombre del periódico*, Fecha, <https://www.ejemplo.com>

Sarlo, Beatriz. "¿Cómo sé que es cierto? Lo leí por internet". *Clarín*, 7 de diciembre de 2008, https://www.clarin.com/sociedad/cierto-lei-internet_0_Bknbk4oR6Ke.html.

Verbitsky, Horacio. "Elecciones sin ecografía". *Página 12*, 7 de diciembre de 2017, <https://www.pagina12.com.ar/70850-elecciones-sin-ecografia>.

IEEE

[#] N. Apellido, "Título del artículo". *Nombre del periódico*, Lugar, Fecha. [En línea]. Disponible en: <https://www.ejemplo.com>

[1] B. Sarlo, "¿Cómo sé que es cierto? Lo leí por internet", *Clarín*, Buenos Aires, 7 de diciembre de 2008. [En línea]. Disponible en:
https://www.clarin.com/sociedad/cierto-lei-internet_0_Bknbk4oR6Ke.html

[2] H. Verbitsky, "Elecciones sin ecografía", *Página 12*, Buenos Aires, 7 de diciembre de 2017. [En línea]. Disponible en:
<https://www.pagina12.com.ar/70850-elecciones-sin-ecografia>

Película

APA

Apellido, A. (director). (Año). *Nombre de la película* [cinta cinematográfica / película / film]. Productora.

LaGravenese, R. (director). (2007). *Escritores de Libertad* [Cinta cinematográfica]. Paramount Home Entertainment.

MLA²⁷

Nombre de la película. Dirigido por Nombre Apellido, cinta cinematográfica, Productora, Año.

Escritores de Libertad. Dirigido por Richard LaGravenese, cinta cinematográfica, Paramount, 2007.

IEEE

[#] N. Apellido, *Nombre de la película*. [Cinta cinematográfica]. País: Productora, Año.

[1] R. LaGravenese, *Escritores de Libertad*. [Cinta cinematográfica]. Alemania/Estados Unidos: Paramount, 2007.

Tesis

APA

Apellido, N. (Año). *Título de la tesis* [Tesis de grado / de maestría / doctoral, Nombre de la institución que otorga el título]. Nombre del repositorio.
<https://www.ejemplo.com>

Cárdenas, V. (2002). *La zona visuográfica en la escritura de niños* [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. Cervantes Virtual.
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmczw1g5>.

MLA

Apellido, Nombre. *Título de la tesis*. Año. Nombre de la institución que otorga el título, tesis de grado / de maestría / doctoral, <https://www.ejemplo.com>

Cárdenas, Viviana. *La zona visuográfica en la escritura de niños*. 2001. Universidad de Valladolid, tesis doctoral, <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmczw1g5>.

IEEE

[#] N. Apellido, "Título de la tesis", Tesis de grado / de maestría / doctoral, Nombre de la institución que otorga el título, Lugar, Año. [En línea]. Disponible en: <https://www.ejemplo.com>

[1] V. Cárdenas, "La zona visuográfica en la escritura de niños", Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid, Valladolid, 2001. [En línea]. Disponible en:
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmczw1g5>

²⁷ La norma prevé la posibilidad de colocar opcionalmente al inicio el nombre de un miembro del equipo creativo a destacar. Por ejemplo, para destacar a la directora: Richard LaGravenese, director. *Escritores de Libertad*. Cinta cinematográfica. Paramount, 2007.

28. Ante la ausencia de la fecha, se emplea "s.f." en el lugar en que se indicaría el año.

29. En APA, indicar fecha de recuperación sólo cuando se trata de un sitio web cuyo contenido está diseñado para cambiar a través del tiempo. Por ejemplo: INDEC. (s.f.). *Indicadores demográficos de la Argentina*. Recuperado el 15 de septiembre de 2022, <http://www.unraf.edu.ar/sitio/es/contenidos/ver/28>

30. Las normas APA sugieren en la medida de lo posible reemplazar las URLs por enlaces abreviados. Para ello, pueden usarse herramientas como Bit.ly o Cut.ly. Así, por ejemplo, la URL de esta fuente pasa de una versión extensa como lo es https://paroledequeer.blogspot.com/2013/09/beatrizpreciado.html?fbclid=IwAR26dWNUvX0I_megXOSIYZ7JINL7HFdMYCZF-M159riB6Bu9hk3ps-6bQ3s a una forma abreviada (<https://cutt.ly/HOU6Pit>).

Página web / Blog ²⁸

APA²⁹

Apellido, N. (Fecha). Título. *Nombre del sitio*. <https://www.ejemplo.com>

García, G. J. (2022, 22 de agosto). Respirar aire envenenado por los incendios del Humedal: Un informe de la UNR revela que se registraron valores que superaron 17 veces el límite establecido por la OMS. UNR. <https://unr.edu.ar/respirar-aire-envenenado-informe-sobre-las-consecuencias-de-los-incendios-del-humedal/>

Gallardo Paúls, E. (2011, 8 de marzo). Literatura y sociedad I: literatura y marxismo. *Perí Poietikés*. <https://peripoietikes.hypotheses.org/341>

Preciado, P. B. (2013, 4 de septiembre). Basura y género. Mear/cagar. Masculino/femenino. *Parole de queer*. <https://cutt.ly/HOU6Pit> ³⁰

MLA

Apellido, Nombre. "Título". *Nombre del sitio*, Fecha, <https://www.ejemplo.com>

García, Gonzalo. Respirar aire envenenado por los incendios del Humedal: Un informe de la UNR revela que se registraron valores que superaron 17 veces el límite establecido por la OMS. *UNR*, 22 de agosto de 2022, <https://unr.edu.ar/respirar-aire-envenenado-informe-sobre-las-consecuencias-de-los-incendios-del-humedal/>

Gallardo Paúls, Elena. "Literatura y sociedad I: literatura y marxismo". *Perí Poietikés*, 8 de marzo de 2011, <https://peripoietikes.hypotheses.org/341>

Preciado, Paul B. "Basura y género. Mear/cagar. Masculino/femenino". *Parole de Queer*, 4 de septiembre de 2013, https://paroledequeer.blogspot.com/2013/09/beatrizpreciado.html?fbclid=IwAR26dWNUvX0I_megXOSIYZ7JINL7HFdMYCZF-M159riB6Bu9hk3ps-6bQ3s.

Vale señalar que –a diferencia del caso de las normas APA– el manual de estilo de MLA desaconseja el uso de aquellos servicios en línea que permiten acortar la URL de un sitio web. En cambio, sugiere eliminar el protocolo (es decir, la leyenda "https://" al comienzo del enlace) y, en caso de que la dirección exceda las tres líneas, truncar en la primera línea. Así, una versión ajustada de la referencia bibliográfica del texto de Preciado se vería del siguiente modo:

Preciado, Paul B. "Basura y género. Mear/cagar. Masculino/femenino". *Parole de Queer*, 4 de septiembre de 2013, paroledequeer.blogspot.com

[#] N. Apellido, "Título", *Nombre del sitio*, Fecha. <https://www.ejemplo.com> (accedido Día de Mes de Año.).

[1] G. García, "Respirar aire envenenado por los incendios del Humedal: Un informe de la UNR revela que se registraron valores que superaron 17 veces el límite establecido por la OMS", *UNR*, 22 de agosto de 2022. <https://unr.edu.ar/respirar-aire-envenenado-informe-sobre-las-consecuencias-de-los-incendios-del-humedal/> (accedido 9 de diciembre de 2022).

[2] E. Gallardo Paúls, "Literatura y sociedad I: literatura y marxismo", *Perí Poietikés*, 8 de marzo de 2011. <https://peripoietikes.hypotheses.org/341> (accedido 9 de diciembre de 2022).

[3] P. B. Preciado, "Basura y género. Mear/cagar. Masculino/femenino", *Parole de Queer*, 4 de septiembre de 2013.

https://paroledequeer.blogspot.com/2013/09/beatrizpreciado.html?fbclid=IwAR26dWNUvX0I_megXOSIYZ7JINL7HFdMYCZF-M159riB6Bu9hk3ps-6bQ3s (accedido 9 de diciembre de 2022).

Video en plataforma en línea (Youtube, Dailymotion, Vimeo, etc.)

APA

Apellido, N. [NombreDelCanal]. (Fecha). *Título del video* [Video]. Plataforma. <https://www.ejemplo.com>

Fogarty, M. [Grammar Girl]. (2016, 1 de octubre). *How to diagram a sentence (absolute basics)* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/deiEY5Yq1qI>

Unicanal Rosario. (2021, 2 de enero). *Detrás del humo* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/mgw5OBSjqYs>

MLA³¹

"Título". *Plataforma*, subido por Autoría, Fecha, <https://www.ejemplo.com>

"Detrás del humo". *YouTube*, subido por Unicanal Rosario, 2 de enero de 2021, <https://youtu.be/mgw5OBSjqYs>

Apellido, Nombre. "Título". *Plataforma*, Fecha, <https://www.ejemplo.com>

Fogarty, Mignon. "How to diagram a sentence (absolute basics)". *YouTube*, 1 de octubre de 2016, <https://youtu.be/deiEY5Yq1qI>

IEEE

[#] Autoría. *Título* (Fecha). Accedido: Fecha. [Video en línea]. Disponible en: <https://www.ejemplo.com>

[1] M. Fogarty. *How to diagram a sentence (absolute basics)* (1 de octubre de 2016). Accedido: 9 de diciembre de 2022. [Video en línea]. Disponible en: <https://youtu.be/deiEY5Yq1qI>

[2] Unicanal Rosario. *Detrás del humo* (2 de enero de 2021). Accedido: 9 de diciembre de 2022. [Video en línea]. Disponible en: <https://youtu.be/mgw5OBSjqYs>

Sin autora

Cuando se cita una fuente cuya autora es desconocida, en su lugar se coloca el título. En caso de tratarse de un documento digital que no indica fecha de publicación, las normas MLA e IEEE requieren indicar la fecha en la que la fuente fue consultada. Por su parte, las normas APA colocan la sigla "s.f." ("sin fecha") en la posición del año y **sólo** consiguen la fecha de consulta cuando se trata de un recurso dinámico, diseñado **específicamente** para cambiar **periódicamente**, como - por ejemplo- informes estadísticos con datos actualizados **periódicamente**.

APA

Título (Fecha). En *Sitio web*. <https://www.ejemplo.com>, recuperado el Día de Mes de Año.

Título. (s.f.). En *Sitio web*. <https://www.ejemplo.com>, recuperado el Día de Mes de Año.

¿Qué es Anfibia? (s.f.). En *Anfibia*. <https://cutt.ly/V0IqS6U>

31. MLA provee dos variantes. En la primera, se conoce la autoría del video de forma inequívoca y este se encuentra alojado en la cuenta de quien lo produjo. En cambio, si la autoría es incierta, se inicia con el título del video y se introduce luego una referencia a la cuenta que ha subido el video a las redes.

MLA

"Título". *Sitio web*, Fecha, <https://www.ejemplo.com>

"Título". *Sitio web*. <https://www.ejemplo.com>. Accedido el Día de Mes de Año.

¿Qué es Anfibia? *Anfibia*,
<https://www.revistaanfibia.com/que-es-anfibia/0>.
[Accedido el 1 de octubre de 2022].

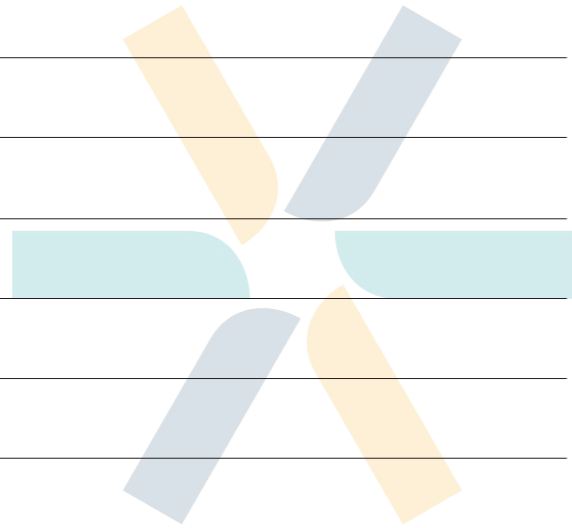
IEEE

[#] "Título". *Sitio web*, Fecha. [En línea]. Disponible en: <https://www.ejemplo.com>

[#] "Título". *Sitio web*. [En línea]. Disponible en: <https://www.ejemplo.com> [Accedido el Día de Mes de Año].

[1] "¿Qué es Anfibia?". *Anfibia*. [En línea]. Disponible en: <https://www.revistaanfibia.com/que-es-anfibia/> [Accedido el 1 de octubre de 2022].

UNRaf
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA



UNRaf

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

