ANÁLISIS DE EXPRESIONES ESCRITAS DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS DE LA UNNE. A PROPÓSITO DE LA FRAGMENTARIEDAD Y LAS DISTORSIONES ENUNCIATIVAS

BRUZZO, María Virginia
Instituto de Letras, Facultad de Humanidades
Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.
virginiabruzzo@gmail.com

WINGEYER, Hugo Roberto
Instituto de Letras, Facultad de Humanidades
Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.
hugowingeyer@gmail.com

ZAYAS, Guadalupe Rocío
Instituto de Letras, Facultad de Humanidades
Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.
guada.zayas@gmail.com

> Un autor se dispone a escribir algo, se sienta ante la mesa y mira impotente la hoja de papel en blanco delante de él. Antes de tomar la pluma y disponerse a escribir tenía tantas ideas en mente… Justamente ayer le había contado a un amigo, con gran riqueza de detalles, el contenido de su futura primera novela…
> Y ahora cualquier frase con la que piensa comenzar su obra le parece estúpida, torpe, extraña y artificiosa. Y además, apenas ha comenzado a escribir aquella novela que en su mente parecía haber tomado ya forma definitiva, y ya se ha enfrentado a una serie entera de problemas.
> Adriana Silvestri y Guillermo Blanck, *Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia.*

Introducción

En el presente trabajo analizamos las expresiones escritas de alumnos extranjeros de programas de intercambio con universidades latinoamericanas y europeas, con distinto nivel de conocimiento de español y diferente grado de adquisición del discurso académico; quienes, al mismo tiempo que tomaban clases de español como lengua

ISSN 2250-7396 - http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar

extranjera, cursaban materias en la Facultad de Humanidades y en otras facultades de la UNNE.

Observamos que, para acceder a programas de intercambio, los estudiantes extranjeros deben cumplir en sus respectivas universidades con la aprobación de por lo menos el cuarenta por ciento (40%) de sus planes de estudio, lo que hace suponer que llegan a nuestras aulas con cierto conocimiento del discurso académico. De todos modos, se les ofrece aquí asistir a la cátedra de primer año *Taller de comprensión y producción de textos* de la Facultad de Humanidades, en la que guiamos a nuestros alumnos ingresantes de las diferentes carreras en los primeros estudios de la comunicación de contenidos disciplinares.

En lo que respecta a nuestro análisis, tomamos en consideración cinco muestras de un corpus de expresiones escritas de diez estudiantes de intercambio de universidades de Brasil y de República Checa. Se trata de trabajos prácticos y exámenes parciales en los que se integran destrezas de comprensión lectora y expresión escrita, realizados en la mencionada materia de primer año.

Por último, aclaramos que, por un lado, las clases de E/LE que los estudiantes toman en la Facultad de Humanidades se hallan enmarcadas en el enfoque comunicativo. Mientras que, por el otro lado, en las clases de *Taller*, aunque enmarcadas fundamentalmente en el enfoque comunicativo, se exploran constantemente otras alternativas superadoras de este enfoque como la *fragmentariedad* (Desinano, 2009; García Negroni y Hall, 2010), *las distorsiones enunciativas* (García Negroni y Hall, 2010) y la *alfabetización semiótica* (Camblong, 2012), teniendo presente siempre que aquello a lo que apuntamos es el desarrollo y la consolidación de la competencia académica.

El tratamiento de la expresión escrita en los distintos métodos de enseñanza de E/LE: tradicional, estructural y comunicativo

En la enseñanza-aprendizaje de E/LE, enmarcada dentro de la Lingüística Aplicada, se han aplicado varios métodos de enseñanza. El tradicional o gramatical, el de base estructural y el enfoque comunicativo son los más relevantes. Asimismo, la expresión escrita tuvo en cada uno de estos métodos distintos tratamientos.

En el enfoque tradicional, el aprendizaje de la expresión escrita se asocia con la adquisición de la gramática de la lengua meta. Como el objeto de enseñanza son las

ISSN 2250-7396 - http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar

reglas gramaticales y las unidades léxicas del diccionario, las actividades que se desarrollan en la clase son, por consiguiente, ejercicios de gramática y traducciones de textos literarios.

A su vez, en el enfoque estructural se concibe la escritura como un instrumento de refuerzo de la oralidad; se la emplea solo para la práctica de diálogos orales. En las lecciones estudiadas en la clase de gramática, las funciones son muy limitadas, con una concepción normativa alejada de lo dialectal, del contexto y de las situaciones, sin potenciar en ningún momento su dimensión creativa. Se destacan los ejercicios de dictado, redacciones, ejercicios de transformación de frases o de manipulación sintáctica y actividades de rellenado de huecos, en los que el escrito se concebía como un producto, sin atender al proceso de escritura.

Finalmente, en el enfoque comunicativo, la producción de discursos escritos constituye una práctica compleja, puesto que "aprender a escribir requiere una instrucción formal que dura muchos años, que quizás no termina nunca" (Cassany, 2005, p. 7), a diferencia de la adquisición oral de una lengua, que se lleva a cabo de manera natural y espontánea. Esto guarda relación con el hecho de que el proceso de escritura comprende un empleo distinto del lenguaje en relación con las experiencias previas de oralidad. Reyes (2009) explica que "aprender a escribir es, sobre todo, aprender a reflexionar sobre el lenguaje" (p. 11). En síntesis, consideramos que la expresión escrita desempeña un papel muy importante en la enseñanza comunicativa como una habilidad que tiene sus propias técnicas y objetivos.

Con el fin de preparar a nuestros alumnos para que desarrollen los mecanismos que les permitan comunicarse por escrito, es necesario saber cuáles son nuestros objetivos porque las actividades tendrán que adecuarse a los mismos. De acuerdo con la bibliografía consultada (Giovannini, Peris, Rodríguez y Simón, 1999), se proponen los siguientes:

- sensibilización sobre los diversos tipos de textos y la forma característica de cada uno de ellos;
- reconocimiento de las diversas razones por las que se escribe: entretener, informar, recordar, etc.;
- reconocer los posibles destinatarios de los textos;
- reconocer los mecanismos de organización del discurso;
- activar los mecanismos para la organización del material antes de escribir;

ISSN 2250-7396 - http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar

- desarrollar los mecanismos para la corrección de los textos.

Por otro lado, en cuanto a la expresión escrita es necesario distinguir entre las características del producto escrito y los aspectos relacionados con la escritura como proceso. Las características formales más importantes de la expresión escrita como producto son: la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical.

La adecuación es el registro (formal o informal) y la variedad (estándar o dialectal) que deben emplearse de acuerdo con la propiedad del texto. La coherencia es la relación que vincula las oraciones del texto. Es la propiedad por la que se selecciona la información (relevante o irrelevante) y se organiza la estructura del texto (introducción, apartados, conclusiones, etc.). La cohesión consiste en las relaciones gramaticales o léxicas entre diferentes oraciones o partes de una oración. Los mecanismos que se utilizan para conectar los diferentes elementos de un texto se denominan formas de cohesión y pueden ser de distintos tipos: repeticiones, anáforas, enlaces, conectores y relaciones semánticas entre palabras (antonimia, sinonimia y homonimia). La corrección gramatical, hace referencia a la aplicación de los conocimientos ortográficos, morfosintácticos y léxicos de la lengua.

Con respecto a la expresión escrita como proceso podemos distinguir los siguientes pasos:

1. Selección del tema y producción de ideas sobre el mismo mediante actividades previas a la redacción del texto tales como lluvia de ideas, técnicas de agrupación de ideas, preguntas guiadas, etc.
2. Preparación para la producción escrita a partir de actividades guiadas.
3. Preparación de un borrador por parte de los alumnos.
4. Comentarios del profesor/de los propios alumnos sobre los borradores.
5. Preparación y redacción del manuscrito final por los alumnos.
6. Corrección del manuscrito final por parte del profesor.

En lo que se refiere a la corrección de los errores (lingüísticos o pragmáticos) en los trabajos escritos, se debe reconocer la habilidad del alumno para comunicar algo y permitir, siempre que sea posible, que reflexione y corrija sus errores.

Para finalizar, aclaramos que en nuestras unidades las actividades de expresión escrita están integradas a las de comprensión lectora y expresión oral.

La expresión escrita en la clase de español como lengua materna. El enfoque comunicativo y la búsqueda de alternativas superadoras

En el *Taller de Comprensión y Producción de Textos* trabajamos la expresión escrita a partir de los siguientes conceptos basados en el enfoque comunicativo: adecuación, coherencia, cohesión, corrección gramatical y variación. Nuestro interés se centra en los textos expositivos (informes, monografías, artículos) que describen, explican y organizan nuestros conocimientos sobre el mundo, y los textos instrumentales.

Son académicos los escritos expositivos producidos en las diferentes disciplinas humanísticas y científicas con la función general de hacer avanzar el conocimiento. Se caracterizan por el predominio de la información, expuesta de manera ordenada, objetiva, clara y precisa. En el texto expositivo, el lenguaje es empleado como instrumento pero a la vez como medio de representación, interpretación y comprensión de la realidad (Montolío, 2014).

En cuanto a los textos instrumentales, consideramos la solicitud, en la que se busca efectuar un pedido a un receptor que tiene la autoridad para otorgarlo o gestionarlo. Se caracteriza por una intencionalidad persuasiva y trama argumentativa. Por lo tanto, es estructurada de la siguiente manera: 1^{ero} lo solicitado, 2do la justificación y 3^{ero} el cierre. Dado que hay una relación de asimetría entre el solicitante y el receptor de la solicitud, se requiere el uso de un tratamiento formal que se puede dar en primera persona (i.g. *De mi mayor consideración /Me despido*) o en tercera persona (i.g. *El que suscribe,… le solicita /Lo saluda*). Así mismo, se recurre al uso de fórmulas de cortesía (i.g. *Me dirijo a usted… / Le ruego tenga a bien enviar…*) (Piantanida y Rojo, 2000).

Por consiguiente, esperamos que el alumno universitario adquiera los rasgos de los géneros académicos: “lenguaje preciso, riguroso y relativamente impersonal, una lógica argumentativa impecable, la máxima objetividad, y un propósito informativo explícito” (Reyes, 2009, p. 220). Sin embargo, las dificultades en la producción escrita obligan al lector a reponer la información faltante o reformular partes del texto para poder construir sentido.

Con frecuencia, cuando corregimos los trabajos, los profesores reparamos solo en el nivel de los contenidos de los textos, relegando a segundo plano lo que García Negroni y Hall (2010) denominan *modos de decir*. Es por eso que “damos por aprobadas evaluaciones (exámenes parciales, monografías, etc.), muchas veces porque hemos leído

ISSN 2250-7396 - http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar

en ellas lo que los estudiantes "quisieron decir", pero sabemos que no dijeron" (García Negroni y Hall, 2010, p. 66).

Hasta este momento se trabaja con el enfoque comunicativo, que muchas veces no nos alcanza para enfrentar dificultades estructurales que presentan algunos alumnos directamente relacionadas con los trayectos educativos anteriores. Por eso, nos aproximamos a otras perspectivas que de alguna manera cuestionan el enfoque que actualmente se adopta en las clases observadas. Nos referimos a la fragmentariedad, las distorsiones enunciativas y la alfabetización semiótica.

A partir de la definición de lengua en el enfoque comunicativo como un "instrumento de comunicación", Camblong plantea en su propuesta de alfabetización semiótica que

> la reducción conceptual que este enunciado supone, al menos en lo siguiente: 1) el lenguaje supone una potencia semiótica que excede ampliamente lo instrumental; 2) concebir el lenguaje como instrumento supone que lo manejamos desde fuera, que operamos con el lenguaje desde un sujeto a priori, lo que implica excluir al lenguaje de la instauración y constitución misma de la conciencia semiótica; 3) la comunicación no agota las posibilidades semióticas del lenguaje. (2012, pp. 59-60)

A su vez, García Negroni y Hall adoptan el marco teórico de la polifonía argumentativa y de los estudios discursivos en los que "la lengua no es concebida como un instrumento de comunicación que transmitiría sin más un contenido preexistente, ni los sujetos son considerados omnipotentes para realizar una supuesta comunicación" (2010, p. 43). En este marco, observamos en nuestro corpus de textos escritos por estudiantes universitarios extranjeros algunos procedimientos de fragmentariedad y distorsiones enunciativas.

Análisis

Por un lado, las tres primeras muestras que contemplamos en el análisis corresponden a la redacción de una solicitud como parte de las actividades de comprensión lectora del artículo de opinión *La lucha de clases en la escuela pública* de Martín Caparrós (*Página 12*, 2 de marzo de 2009). En ellas nos enfocamos en observar los procedimientos de fragmentariedad. El término *fragmentariedad* refiere a un conjunto de características

ISSN 2250-7396 - http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar

que dificultan en gran medida la comprensión de los textos, salvo que se tenga conocimiento del tema sobre el cual se escribe y se repongan informaciones no explicitadas (García Negroni y Hall, 2010). El propósito que persiguen García Negroni y Hall con su estudio es el de "mostrar las relaciones que los estudiantes universitarios establecen con la lengua y, en particular, con el discurso académico" (2010, p. 44). Las puntuaciones arbitrarias, las mayúsculas inesperadas, las abreviaturas personales, los blancos en el texto**,** los nexos que llevan a la ambigüedad y las relaciones anafóricas imprecisas son algunas de las marcas que conducen a la fragmentariedad. Estas dificultades observadas en las expresiones escritas obligan al lector/profesor a reponer esa cadena faltante para poder dar sentido al texto.

Por el otro lado, las dos últimas muestras corresponden a la redacción de un informe que integra las actividades que se realizaron a partir de la lectura del artículo periodístico *Novios cama adentro* (*Crítica de la Argentina*, 2009). Se trata de la elaboración de un texto que manifieste el punto de vista propio poniéndose en el rol de un psicoanalista. Observamos las distorsiones enunciativas que aparecen en ellas, es decir, ciertos procedimientos discursivos que manifiestan dificultades de redacción en el nivel dialógico-polifónico, en el anclaje deíctico de los textos y en el ámbito de las relaciones argumentativas (García Negroni y Hall, 2010).

Cabe señalar que previamente a los momentos de presentación de las actividades mencionadas y resolución de las mismas, fueron dictadas clases de preparación para que los alumnos pudieran hacerle frente a lo que implica la producción de estos tipos de textos.

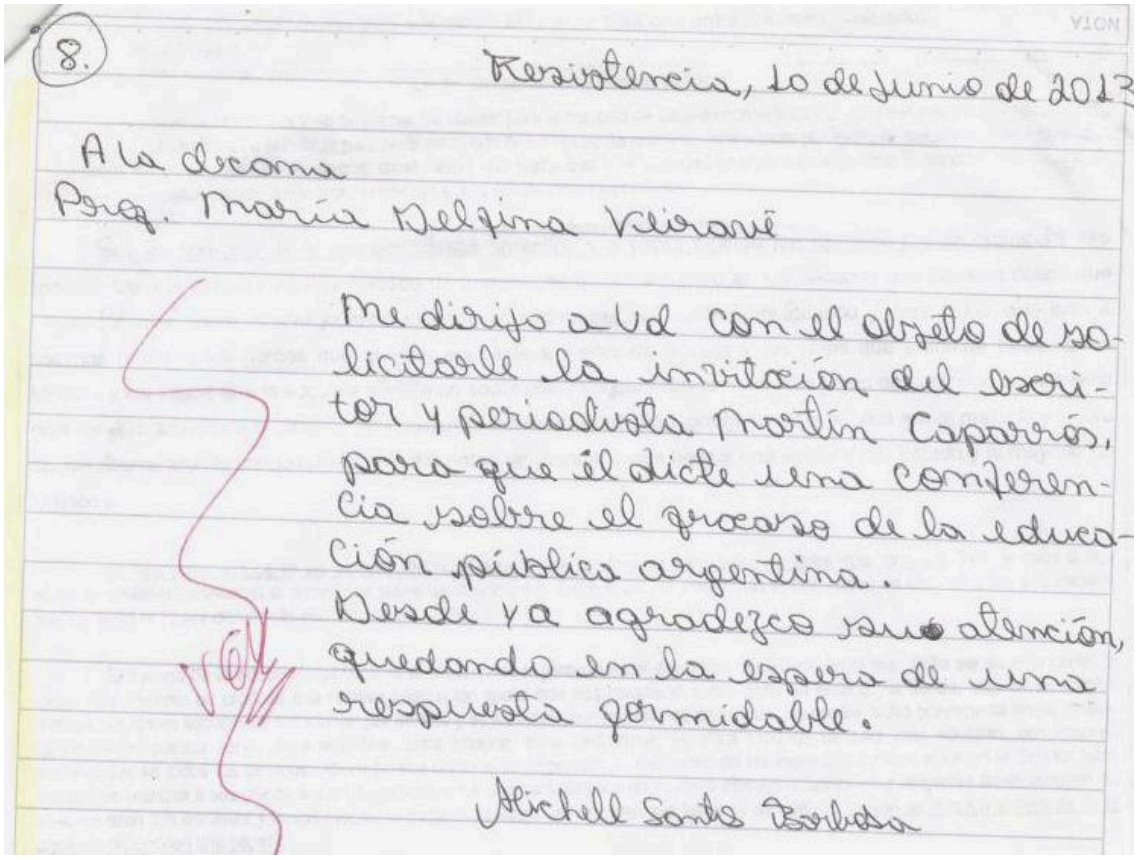
Muestras de solicitudes: fragmentariedad

La consigna de la actividad propuesta fue la siguiente: "Redacte una solicitud en primera persona en la que se pida a las autoridades que se invite al escritor y periodista Martín Caparrós para que dicte una conferencia".

En la muestra 1 (alumna de origen brasileño) observamos que, en lo que se refiere a la *organización espacial*, el cuerpo de la solicitud está alineado en su totalidad con el final del encabezado "A la decana", dejando un amplio margen entre los bordes de la hoja y el texto**.** La organización espacial del texto implica que "posee características intrínsecas de *fragmentariedad*" (Desinano, 2009, p. 99). A su vez, encontramos un uso arbitrario de la puntuación y en la distribución de los párrafos no se respeta la estructura de la solicitud.

ISSN 2250-7396 - http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar

En cuanto a las cuestiones lingüísticas, el texto no presenta mayores problemas con la lengua extranjera, el español, más que con algunas mínimas cuestiones: falta de punto en la abreviatura "Ud."; uso de la preposición "en" en vez de "a" y la inadecuación semántica en el uso de "formidable" en lugar de "favorable" ("quedo en la espera de una respuesta formidable").



8.

Resistencia, 10 de Junio de 2017

A la docente
Prof. María Delfina Vilaró

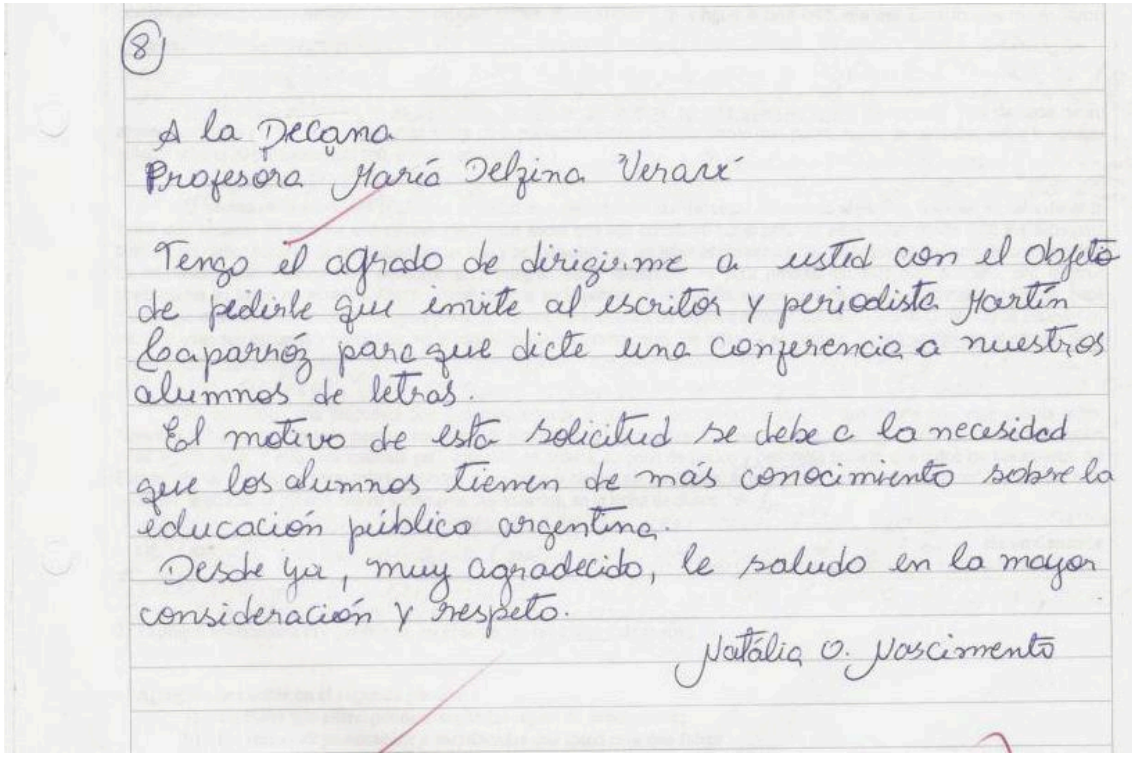
Me dirijo a Vd con el objeto de solicitarle la invitación del escritor y periodista Martín Caparrós, para que él dicte una conferencia sobre el proceso de la educación pública argentina.
Desde ya agradezco su atención, quedando en la espera de una respuesta formidable.

Michell Santa Barbara

Muestra 1

En la muestra 2 (alumna de origen brasileño), a diferencia de la anterior, en lo que respecta a la organización espacial se respetan márgenes y sangrías. Además, distinguimos claramente las partes principales de la solicitud —encabezado, cuerpo, despedida y nombre— que ponen de manifiesto mayor conocimiento del género discursivo solicitado. En cuanto a lo lingüístico, en comparación con el texto anterior, este mantiene un registro más formal. Sin embargo, el texto no deja de presentar algunos problemas relacionados con la lengua: uso de nombre propio con minúscula —carrera de "letras"—, uso de adverbios —"más" por "mayor"—, leísmo —"le saludo"— y concordancia de género —"agradecido" —.

ISSN 2250-7396 - http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar



(8)

A la Decana
Profesora María Delfina Veiravé

Tengo el agrado de dirigirme a usted con el objeto de pedirle que invite al escritor y periodista Martín Caparrós para que dicte una conferencia a nuestros alumnos de letras.

El motivo de esta solicitud se debe a la necesidad que los alumnos tienen de más conocimiento sobre la educación pública argentina.

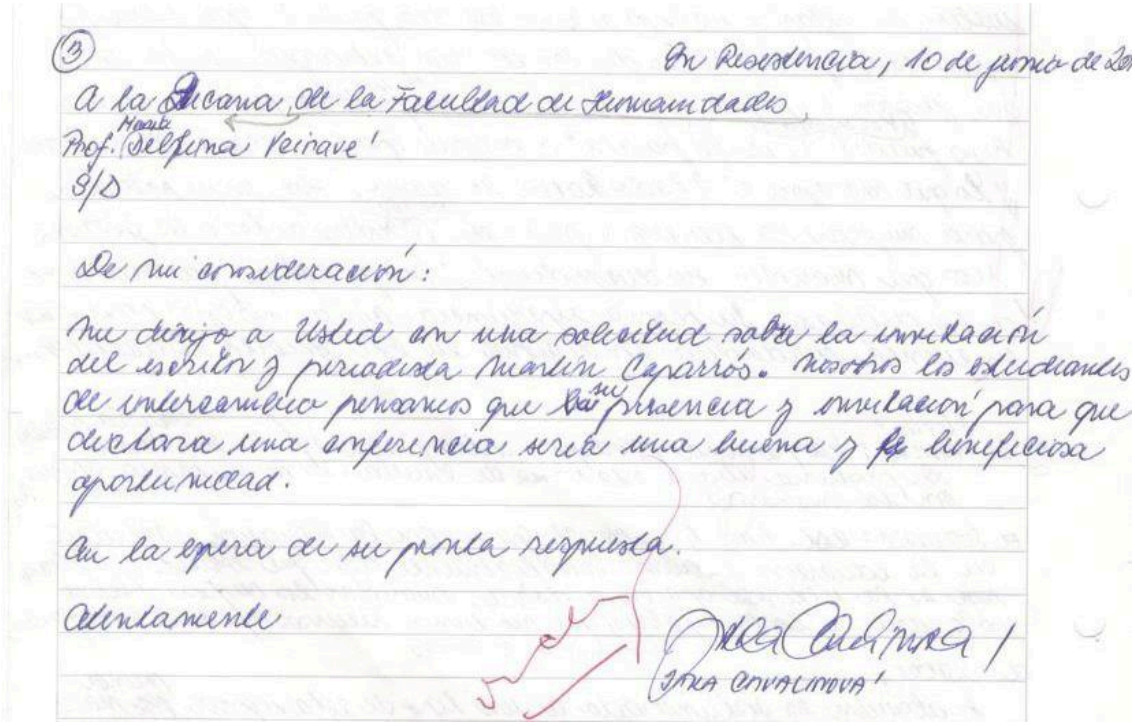
Desde ya, muy agradecido, le saludo en la mayor consideración y respeto.

Natália O. Nascimento

Muestra 2

En la muestra 3 (alumna de origen checo), en la organización espacial se respetan los márgenes y sangrías convencionales y se observan todas las partes de la estructura del género discursivo solicitado —fecha, encabezado, cuerpo, despedida, nombre y firma—. Solamente hallamos un par de tachaduras y la transgresión del margen derecho. El texto presenta algunos problemas con la lengua. Especialmente notamos que no cumple el propósito de la petición porque los recursos lingüísticos de los que se vale el sujeto del enunciado no permiten hacer una lectura de su intención. Hay una nominalización del verbo en “Me dirijo a Usted en una solicitud”. Además de ello hay una falta de la noción gramatical del uso de la conjunción “e” ante “i” como inicio de palabra (“y invitación”) y el uso innecesario de la preposición “en” frente al lugar y fecha.

ISSN 2250-7396 - http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar



Muestra 3

Podemos percatarnos desde este punto de que es posible diferenciar los fenómenos relacionados con el nivel de conocimiento del español —esto en relación con el proceso de adquisición de la lengua en el que están inmersos los estudiantes— de los que se vinculan con el grado de adquisición del discurso académico. Puede darse, por ejemplo, como en la producción de la estudiante checa que, a pesar de la distancia lingüística entre la lengua materna y la lengua meta, las cuestiones formales del discurso estén mejor logradas; ya que, en su caso, se observa un mayor conocimiento del discurso académico.

Muestras de informes: distorsiones enunciativas

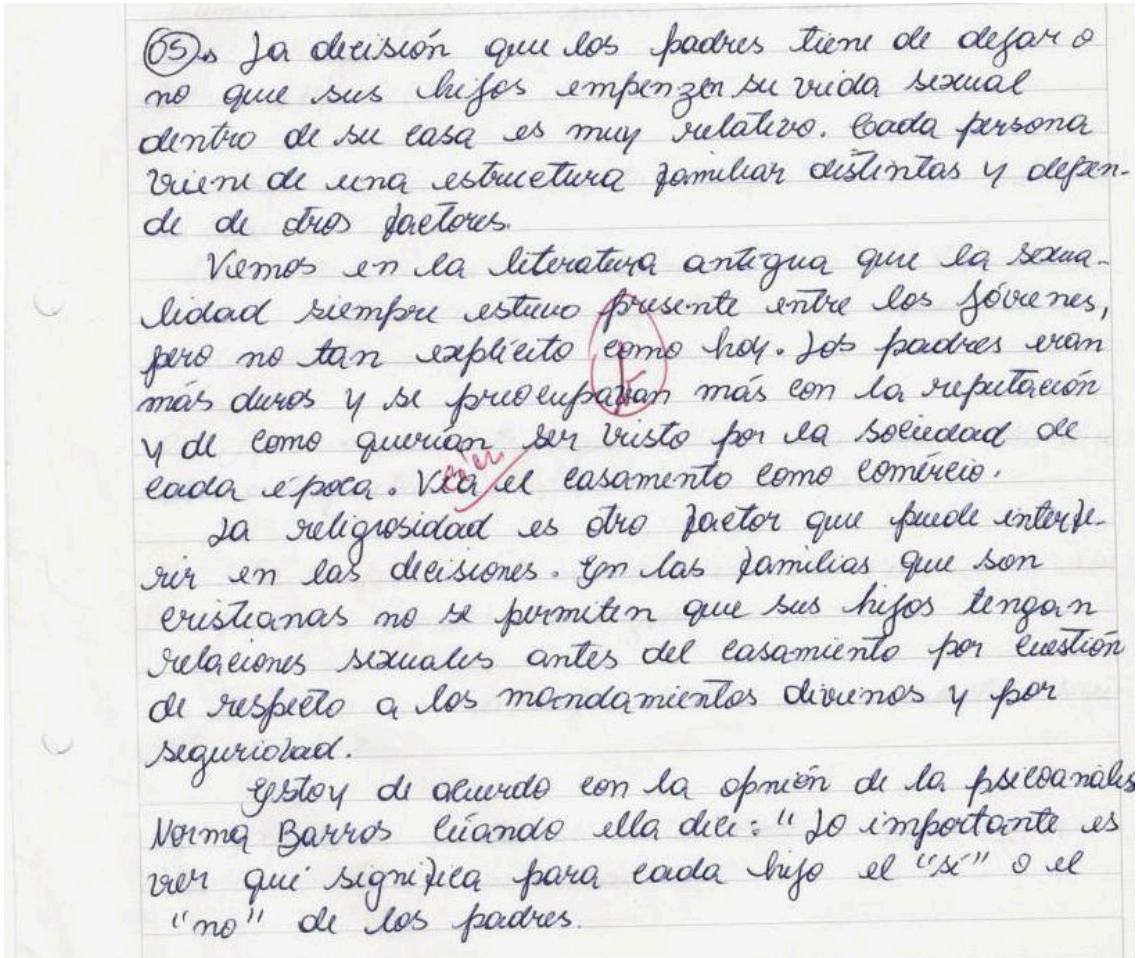
La consigna de la actividad propuesta fue la siguiente: "Elabore un informe en el que exprese su punto de vista poniéndose en el lugar de un psicoanalista".

En la muestra 4 (alumna de origen brasileño) observamos que ocurre una distorsión polifónica en el hecho de citar la palabra de la psicoanalista Norma Barros, tomada del texto base, lo que no tiene relación con lo que requerido en la consigna para la elaboración del género discursivo solicitado. Además, "hay una falta de dominio de las prácticas discursivas académicas habituales para la introducción de voces ajenas en el propio discurso" (García Negroni y Hall, 2010, p. 54), como puede verse, por ejemplo,

ISSN 2250-7396 - http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar

en la falta de comillas para cerrar la cita de Norma Barros. También, hay estructuración deficiente del texto, tanto por la distribución de los párrafos como por la falta de conectores.

En lo que se refiere a la argumentación, la estudiante no emite claramente su opinión porque se desvía del tema propuesto en la consigna, a partir de la información que proporciona el texto fuente (introduce las temáticas de la literatura antigua, la religiosidad y el casamiento). En definitiva, existen aquí distorsiones argumentativas, no tanto por inconsistencias o incoherencias (García Negroni y Hall, 2010), sino por la inexistencia de una opinión clara y una falta de conexión entre las voces traídas al texto.



(65) La decisión que los padres tiene de dejar o no que sus hijos empenzen su vida sexual dentro de su casa es muy relativo. Cada persona viene de una estructura familiar distintas y depende de de otros factores.

Vemos en la literatura antigua que la sexualidad siempre estuvo presente entre los jóvenes, pero no tan explícito como hoy. Los padres eran más duros y se preocupaban más con la reputación y de como querían ser visto por la sociedad de cada época. Veía el casamento como comércio.

La religiosidad es otro factor que puede interferir en las decisiones. En las familias que son cristianas no se permiten que sus hijos tengan relaciones sexuales antes del casamiento por cuestión de respeto a los mandamientos divinos y por seguridad.

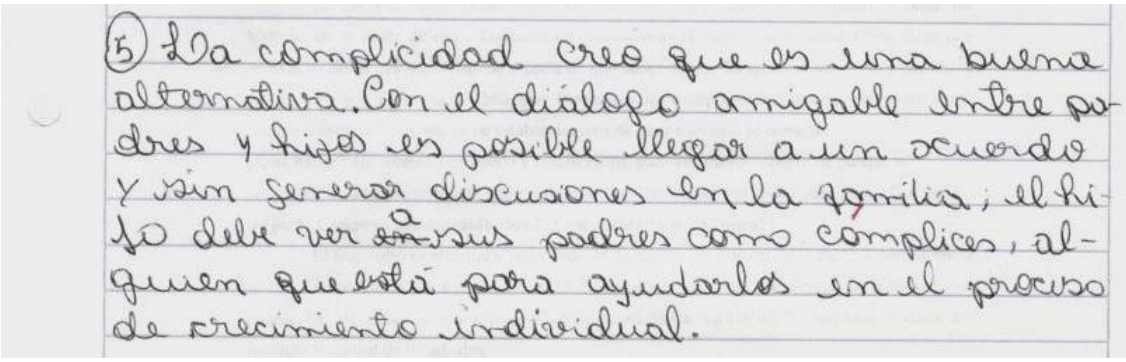
Estoy de acuerdo con la opnión de la psicoanalista Norma Barros cuando ella dice: "Lo importante es ver qué significa para cada hijo el "sí" o el "no" de los padres.

Muestra 4

En la muestra 5 (alumna de origen brasileño) advertimos que la alumna se posiciona dentro de su discurso, formula su opinión y la sostiene sin digresiones ni inconsistencias, es decir, cumple cabalmente con el género discursivo requerido. Sus únicos incidentes están en relación con la lengua meta: puntuaciones un tanto arbitrarias

ISSN 2250-7396 - http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar

y falta de noción sobre el uso de la conjunción "e" ante "i" como inicio de palabra —"padres y hijos"—.


(5) La complicidad creo que es una buena alternativa. Con el diálogo amigable entre padres y hijos es posible llegar a un acuerdo y sin generar discusiones en la familia; el hijo debe ver en sus padres como cómplices, alguien que está para ayudarlos en el proceso de crecimiento individual.

Muestra 5

Podemos decir hasta aquí que las distorsiones polifónicas y argumentativas observadas en la muestra 4 dan cuenta de que las dificultades que la estudiante manifiesta radican no solo en la falta de dominio de la lengua, sino también en su relación con el discurso académico. Esto se pone de manifiesto al cotejarla con la muestra 5, que no presenta dificultades con este tipo de discursos.

Conclusión

En definitiva, consideramos que los conceptos de *fragmentariedad* y *distorsión enunciativa*, funcionales en el marco especializado de la enseñanza del español como lengua materna, pueden resultar sumamente operativos en la enseñanza del español como lengua extranjera, especialmente pertinentes en el ámbito particular de la educación superior o terciaria. En este sentido, podemos afirmar que cuando nos proponemos introducir a los alumnos extranjeros en el discurso académico, nos enfrentamos al desafío de acompañarlos en el proceso de constitución de sujetos de discurso.

Ahora bien, para favorecer este proceso de trabajo con el lenguaje en tanto instrumento de alfabetización académica, proponemos la incorporación de prácticas de lectura y escritura en todas las asignaturas que obligatoriamente deben cursar en el período de intercambio en nuestra universidad. En otras palabras, la utilización de los recursos lingüísticos, cuyos conocimientos se refuerzan en la clase de E/LE, como herramienta para la construcción de sentido.

ISSN 2250-7396 - http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar

Bibliografía

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal* (5° ed. Trad. T. Bubnova). México: Siglo XXI.

Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid, España: Arco Libros.

Camblong, A. y Fernández, F. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Posadas, Argentina: EDUNAM. Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

Cassany, D. (2004). La expresión escrita. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 917-942. Madrid, España: Sociedad General Española de Librería.

_____ (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid, España: Arco Libros.

_____ (2006a). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, España: Paidós.

_____(2006b). Análisis de una práctica letrada electrónica. *Páginas de Guarda* (2), 99-112.

Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario, Argentina: HomoSapiens.

García Negroni, Ma. M. y Hall, B. (2010). Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. *Boletín de Lingüística*, *22* (34), 41-69.

Giovannini, A., Peris, E. P., Rodríguez, M. y Simón, T. (1999). *Profesor en acción 3* (1° ed.). Madrid, España: Edelsa.

Montolío, E. (2014). *Manual de Escritura Académica y Profesional* (vol. 2). Barcelona, España: Ariel.

Piantanida, G. y Rojo, M. (2000). *El texto instrumental*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Reyes, G. (2009). *Cómo escribir bien en español*. Madrid, España: Arco Libros.

Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Arco Libros.

ISSN 2250-7396 - http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar