

# Entre la retórica y lo digital: aproximaciones para la escritura académica

Jorge Juan Sánchez Iglesias

Universidad de Salamanca<sup>1</sup>

## Introducción

El mes más cruel no es abril, sino el de las evaluaciones finales. Esta es una verdad conocida, y normalmente mal asumida, por cualquier docente. En ese periodo es fácil que se produzcan conversaciones como las siguientes, ambas con profesores universitarios (de Literatura española y de Derecho Tributario, respectivamente):

Conversación 1

—¿Has acabado con los exámenes?

—He suspendido al 80%. ¡Si es que no saben escribir!

Conversación 2 (hace unos años)

—¿Qué tal vas corrigiendo?

—Horrible. Deben ser ya de la ESO.

¿Excepcionales aún o habituales ya? Cada una permite ejemplificar aspectos particulares en cuanto a la percepción con que los docentes nos enfrentamos a la que, hasta la fecha y en nuestro ordenamiento educativo, constituye la forma habitual de construcción/demostración del conocimiento en los estudiantes. En este trabajo consideramos *escritura académica* (a partir de ahora EA) toda forma de texto escrito que produce cualquier agente implicado en cualquier situación y en cualquier nivel educativo; esto es, desde los apuntes tomados en clase hasta la monografía publicada por un investigador<sup>2</sup>.

En general, se ha extendido una sensación de pánico: «Aquí nadie sabe escribir» (conversación 1). Y junto a ese sentir generalizado, se ha extendido también cierta forma de resignación, o

---

<sup>1</sup> Este trabajo se inserta en el proyecto de investigación FFI2015-66516-P (*Violencia simbólica y traducción: retos en la representación de identidades fragmentadas en la sociedad global*).

<sup>2</sup> Probablemente podríamos distinguir entre textos educativos y textos académicos, pero aquí nos interesa enfatizar la continuidad del proceso desde los niveles educativos menores.

derrotismo incluso, que se justifica además en la inoperatividad de las reformas educativas (conversación 2). Todo ello, cuando buena parte de las innovaciones del actual sistema universitario guarda relación, precisamente, con la escritura. La culminación de los estudios superiores mediante un Trabajo Fin de Grado (TFG) primero, y después, casi con seguridad, con un Trabajo Fin de Máster (TFM) y todas las variaciones que presenta (en créditos, extensión...), dependiendo de las reglamentaciones propias de cada universidad y titulación, demuestra el valor asignado a formas elaboradas de EA. Y en ese sentido se han producido dos fenómenos, paradójicamente, relacionados. Por una parte, se han multiplicado los materiales de formación en investigación y escritura. Por otra, contemporáneo y tristemente más significativo, es el hecho de que han proliferado «compañías» o «agencias» que se encargan de realizar esos trabajos por «módicos precios», lo que demuestra, tanto su importancia como cierta incapacidad en cuanto a los propios fundamentos de investigación y en cuanto a la elaboración<sup>3</sup>.

En este trabajo nos planteamos establecer una serie de coordenadas básicas para la reflexión sobre la EA, entendida, por una parte, como resultado de un proceso formativo que no se puede resolver en pocos años y, por otra, como prototipo de cualquier forma de uso crítico de la lengua; uso crítico que debe constituir el primer e ineludible objetivo de la educación. Así, consideraremos la oportunidad de revisar otros ordenamientos universitarios, la centralidad de la retórica como marco disciplinar para una programación transversal y, por último, algunas cuestiones sobrevenidas con la incorporación de lo digital a la EA.

Vamos a concluir esta introducción dejando constancia de tres cuestiones de las que somos plenamente conscientes, pero a las que no podemos dedicar la debida atención:

1. El foco de estas líneas se encuentra en la EA. Por definición, es una forma de «escritura con fuentes»; en otras palabras, las relaciones entre la lectura y la escritura se dan por supuestas, no como una destreza compleja (en el sentido del compuesto lectoescritura), sino en términos de relación causal: no hay EA sin cierta forma y cantidad de lectura previa.
2. La EA es solo una parte, importante, de un nivel superior que podríamos denominar *discurso académico*. Sin embargo, en este trabajo vamos a dejar de lado la dimensión oral (en cualquiera de sus manifestaciones).
3. Una de las grandes cuestiones en la educación superior es la *internacionalización* de los estudios, entendida como capacidad para atraer a nuestro sistema a estudiantes de otras latitudes, así como para que nuestros egresados accedan al mercado internacional de trabajo. Ambas circunstancias se relacionan con la difusión del inglés como lengua vehicular de la educación (anticipada mediante los programas bilingües en las fases anteriores). La posición del inglés como *lingua franca* (o, en otra perspectiva, como *lingua de peaje*) y cómo se relaciona con el desarrollo de la destreza de la EA en la lengua propia requiere una reflexión especialmente ponderada.

## Balones fuera

Se ha extendido la percepción de que las carencias de los estudiantes para expresarse son cada vez mayores y, por ello, aumentan las quejas entre el profesorado universitario por las múltiples deficiencias que aprecian en la escritura del alumnado, incluso en los niveles finales de formación (másteres y doctorados). Al tiempo que se constata esta situación, se generaliza la práctica de «echar balones fuera», en dos versiones. En la primera, cada uno de los niveles responsabiliza al anterior de que los alumnos no sepan escribir. Así, por ejemplo, desde la universidad se atribuye el problema al diseño general de la educación secundaria. En la segunda, dado que los estudiantes tendrían que «venir aprendidos», se parte de que no hay tiempo ni recursos en las clases, puesto que bastante cuesta

<sup>3</sup> El fenómeno no ha escapado de la atención periodística. A modo de ejemplo, los reportajes «El mercado negro del TFG» (*El Mundo*, 1 de julio de 2016) y «Se vende proyecto fin de carrera» (*El País*, 15 de marzo de 2018), disponibles en los siguientes enlaces: [www.elmundo.es/sociedad/2016/07/01/57764c6ae5fdeae2158b458f.html](http://www.elmundo.es/sociedad/2016/07/01/57764c6ae5fdeae2158b458f.html) y [elpais.com/politica/2018/03/14/actualidad/1521025767\\_373200.html](http://elpais.com/politica/2018/03/14/actualidad/1521025767_373200.html). Para todos los enlaces mencionados en este trabajo, la fecha del último acceso es 29/07/2018.

ya enseñar los contenidos propios de cada materia (versiones ejemplificadas con los diálogos 2 y 1, respectivamente, que reproducíamos en la introducción).

En ese sentido, cabe señalar que probablemente se ha perdido una importante oportunidad a propósito de la reforma de las enseñanzas universitarias que ha tenido lugar en nuestro país en los últimos años, con la que *no* se han implantado los cursos de EA dirigidos a *todos* los estudiantes, con independencia de la carrera emprendida, y que habrían servido para cubrir esa carencia reiteradamente mencionada. Nadie parece haber tenido el criterio o la visión necesaria para solventarla (o, al menos, haber dispuesto de los medios para remediarla). Lo contrario de lo que ha ocurrido con materias como el inglés o la informática, que se han generalizado en las más diversas titulaciones.

En este sentido, podemos contrastar lo ocurrido con los ejemplos que aportan otros países. En el caso de Estados Unidos, como bien recuerdan Witte y Faigley (1983) o Nystrand *et al.* (1993), se produce un cambio en el panorama educativo en los años setenta del siglo XX, cuando con la política de apertura de los programas universitarios de algunas universidades estadounidenses (como por ejemplo la New York University City), en muchos casos vinculada a la reinserción de los veteranos de los conflictos bélicos en los que el país se había visto envuelto, se plantea la necesidad de «nivelar» en su capacidad lingüística a los estudiantes. Y, al mismo tiempo que se atendía a esa nueva realidad, se extendía también entre los profesores la percepción de que faltaban bases a partir de las cuales abordar dicha tarea. Se genera así todo un campo de enseñanza e investigación (denominado *Rhetoric & Composition* o *Composition Studies*, con extensiones más especializadas, como WAC, *Writing Across the Curriculum*, o WiD, *Writing in the Disciplines*). De esa manera, en gran parte de las universidades estadounidenses los alumnos de primer y, a veces, también de segundo curso (*freshman* y *sophomore*) tienen que realizar de manera *obligatoria* cursos de redacción. Baste como muestra de la difusión y del impacto (y como primera fuente de recursos bibliográficos) la existencia de dos poderosas organizaciones profesionales y académicas como son la NCTE (*National Council of Teachers of English*) y la CCC (*College Composition and Communication*)<sup>4</sup>.

El caso de Italia es muchísimo más reciente. Como recuerda, entre otros, Corno (2002, 2010) en la nueva atención prestada a la destreza escrita de los estudiantes italianos se han unido dos circunstancias: por una parte, la reforma en las pruebas del «Esame di stato» (el de segundo ciclo, el equivalente a nuestra selectividad); por otra, la entrada de la didáctica de la escritura en el escenario de la educación superior, cuando a partir de 1990 distintas universidades italianas (Turín, Siena y Salerno), y desde entonces muchas otras, incorporan en sus programas la enseñanza de la mencionada destreza mediante los primeros *laboratorios de escritura*, que se introducen en muchos casos como cursos obligatorios para los estudiantes universitarios de primer curso. Y como consecuencia del renovado interés y del nuevo espacio, se produce una gran cantidad de materiales, desde manuales a obras colectivas; por citar solo algunos: Pallotti, 1999; Covino, 2001; Lavinio, 2005; Gatta y Pugliese, 2006; Fiorentino, 2007; Piemontese y Sposetti, 2014; Colombo y Pallotti 2014).

La ausencia de modelos para la enseñanza de la escritura en el ámbito universitario español, ya ni siquiera de esa EA, se puede calificar sin problemas como generalizada. De hecho, son pocas las carreras concretas en las que tiene presencia: Ciencias de la Información y Traducción, en principio. Pero la detección de la necesidad sí ha provocado, al menos, durante los últimos años un abundante volumen de trabajos. Por mencionar solo dos, como resultado de su éxito editorial, podemos recordar el trabajo editado por Montolío (2014) y el realizado por Regueiro y Sáez (2014).

Ahora bien, cabe plantearse hasta qué punto la mera publicación de materiales representa un cambio cualitativo, un cambio de actitud. Formulado mediante una pregunta: ¿se aprende a escribir a través de manuales? Es más que dudoso. En ese sentido, y en relación con el mencionado caso italiano, es importante procurar espacios de formación para la EA. Una vez que se ha perdido esa oportunidad de introducir materias básicas u obligatorias, se impone estudiar cómo generar otro tipo de estructuras en las que desarrollar y reconocer (tanto para los docentes como para los estudiantes) la enseñanza-aprendizaje de la EA. Es cierto que se han implantado tímidamente algunas propuestas

<sup>4</sup> Destaca también la cantidad de materiales procedentes del Reino Unido (entre los que podemos destacar, por citar algunos, Creme y Lea 2000, Coffin *et al.* 2005, o Moore y Murray 2006). En buena medida habría que considerar en qué medida el interés por la EA entronca con la atención que recibe desde el inglés L2/LE.

en nuestro país. Sin embargo, un detallado análisis de los centros o laboratorios de escritura de las universidades de otros estados puede suponer un buen punto de partida<sup>5</sup>.

## Disciplina y programación

Es también lícito suponer que mucho de lo mencionado tenga que ver con otra forma de «déficit institucional». Poco margen puede haber para desarrollar una disciplina como la de *Rhetoric & Composition* cuando ni siquiera se percibe como tarea propia de la Universidad. Aparte de materiales y espacios, parece oportuno plantearse un marco, disciplinar en esta ocasión, que permita encuadrar una discusión integral. Y en este sentido, tal vez corresponde recordar que un marco inmejorable se encuentra en una de las disciplinas lingüísticas con mayor tradición y peor fama: la retórica. Docente de dicha materia en el University College Roosevelt (Países Bajos), Michael Burke indica en su página web de la mencionada institución<sup>6</sup> (traducción realizada por el autor):

¿Qué es lo interesante de mi disciplina? La retórica trata del lenguaje, el discurso, *la educación, la ciudadanía, la comunicación*, la literatura, la mente, el cerebro y el cuerpo. Es lo que los estudiantes necesitan para actuar como *pensadores críticos y hablantes-escritores éticos en la sociedad*. La retórica ofrece a los estudiantes las herramientas para tener éxito en la vida universitaria y, más allá, *en el lugar de trabajo y el mundo*.

Todas las cursivas son nuestras e indican el vínculo entre lo que podemos denominar *competencia discursiva crítica* y los valores fundamentales de la educación *en y para* la democracia. En nuestra perspectiva, la EA (el discurso académico, por extensión) constituye el prototipo de cualquier forma de *uso crítico* de la lengua. Dicho uso crítico debe constituir el primer objetivo educativo de cualquier gobierno democrático; esto es, formar ciudadanos. Y en ningún caso, por supuesto, concebirse tan solo en el marco de la educación superior, sino en todos los niveles.

Ello implica, por supuesto, una voluntad de programación auténtica y eficazmente *transversal*. Y en ese sentido, también la retórica constituye un marco perfecto para acercarse al género textual, cuya investigación se convierte en una línea privilegiada (Bhatia 1993, Swales 1990). Sin ningún ánimo de exhaustividad<sup>7</sup>, podemos proponer la siguiente lista de géneros académicos (en orden alfabético):

1. Apuntes
2. Artículo
3. Entrada de enciclopedia o diccionario
4. Ensayo
5. Esquema
6. Examen
7. Informe
8. Libro de texto/manual
9. Monografía
10. Reseña
11. Resumen
12. Tesina
13. Tesis doctoral
14. TFG

<sup>5</sup> En ese espacio docente propio sitúa Wetherbee Phelps (2014) uno de los puntos de apoyo para el desarrollo de un ámbito disciplinar, tal y como explica al revisar otro caso de implantación en curso, en este en el sistema universitario canadiense.

<sup>6</sup> <http://www.ucr.nl/about-ucr/Faculty-and-Staff/Academic-Core/Pages/Prof-Dr-Michael-Burke.aspx>.

<sup>7</sup> Como indicábamos en la introducción, dejamos de lado los textos orales (exposición, lección magistral, conferencia, ponencia, comunicación...), con independencia de que muchos de ellos puedan tener un origen escrito, pero cuya elaboración se verá condicionada, obviamente, por su posterior oralización.

15. TFM
16. Trabajo
17. Plan de investigación
18. Memoria para un proyecto investigación

La elaboración de cada género depende de un momento, con sus circunstancias y exigencias, pero no necesariamente tienen que ser más difíciles a medida que avanza en la educación; sí más complejos en su diseño y contenido, pero no más difíciles en términos de ejecución (elaboración escrita), en la que se irán reaprovechando los conocimientos. Así, los géneros más amplios en dimensiones suelen encajar piezas más o menos estancas, que se pueden promover desde cualquier nivel. Por ejemplo, el *estado de la cuestión* que integra los géneros mayores no deja de ser una sección fundamentalmente expositiva con conclusiones argumentativas, que se puede reproducir en cualquier nivel. Por tanto, la idea fundamental, en todo caso, es que muchos géneros se pueden proponer, en su debida escala y con los necesarios ajustes, en los distintos niveles educativos.

Esa necesidad de una programación de conjunto nos lleva a una última consideración. Las cuestiones de EA no pueden quedar confinadas a la clase de lengua. Es una tarea global que debe asumirse por los docentes de todas las asignaturas y en cualquier nivel. No se trata de que enseñen a escribir (aunque sí es una buena forma de enfrentarse a las particularidades lingüísticas de cada disciplina o materia); pero sí de enfatizar que la capacidad crítica (expositivo-argumentativa) no se reduce a la clase de lengua.

## El desarrollo digital

No se requiere ya ninguna justificación para conjugar clasicismo y contemporaneidad al mencionar la retórica en relación con lo digital, el otro polo de este trabajo. Más bien, en todo caso, corresponde enfrentarse a la pregunta que (se) plantean los más escépticos o cínicos: «¿Podemos o debemos ocuparnos de lo digital, de incorporar la dimensión digital, cuando aún no saben lo básico?». Desde nuestra perspectiva, cabría preguntarse si este cuestionamiento no surge un poco tarde y empezamos a hacerlo precisamente porque nos ha *atropellado* lo digital. En cualquier caso, lo que siempre cabe plantearse es si existe un itinerario fijo, inamovible, para la adquisición de una cierta destreza, impermeable a cualquier novedad.

El desarrollo de lo digital nos obliga a reflexionar sobre un conjunto de fenómenos relacionados con cuestiones generales de *accesibilidad* y de *adaptación*, algunas de las cuales esbozamos a continuación. En cuanto a la accesibilidad, en primer lugar, internet se ha configurado como un repositorio inagotable en el que «todos los textos» están al alcance de un clic. Lo cual ha supuesto que se incremente la preocupación por el plagio, que puede surgir ante cualquier forma de escritura y ante cualquier trabajo de investigación. En ese sentido, puede resultar importante que todas las partes implicadas asuman el empleo de programas antiplagio (incorporados a veces en las plataformas de trabajo, por ejemplo, Turnitin en Moodle), con todas sus particularidades, para ajustar la forma de trabajo. En otra línea, hay que considerar aplicaciones particulares, como por ejemplo el Repetition detector, que permite prestar una atención particular a la reiteración léxica (un habitual problema de estilo).

También ha surgido la necesidad de evaluar los materiales disponibles. Aunque en principio la lectura digital queda fuera de nuestro trabajo, no podemos dejar de mencionar la importancia de desarrollar el sentido crítico en los estudiantes, mediante parrillas para la evaluación de sitios y documentos, como la que se propone en Coffin *et al.* (2005, p. 140 traducción realizada por el autor):

Autoridad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quién o qué organización es responsable del sitio o documento? (Búsqueda de encabezamientos, logos... que indiquen afiliación; revisión de la página de inicio)</li> <li>• ¿Se puede comprobar la cualificación del autor en relación con el tema? (Búsqueda de datos en la página web)</li> <li>• ¿Se pueden verificar todos los datos de la página? (Búsqueda de elementos «de confianza»: direcciones postales, de correo electrónico, indicadores en la URL...)</li> </ul>
-----------	--

Propósito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es el propósito de la página o documento? ¿Informar, convencer, vender, entretener? (Identificación del propósito revisando la página de inicio del sitio web)</li> <li>• ¿Existen marcas de sesgos de algún tipo? (¿Hay otros contenidos? ¿Encajan con la información propuesta?)</li> </ul>
-----------	--

En cuanto a la adaptación exigida por la novedad y expansión de lo digital, podemos considerar los requerimientos y las posibilidades que surgen en relación con las nuevas herramientas y los nuevos espacios de escritura. En cuanto a las primeras, la generalización de dispositivos (tabletas, portátiles...) se encuentra en el centro de un debate que los confronta a la mecánica de escritura tradicional. Sin entrar en el mismo, sí cabe hacer dos consideraciones, relacionadas con dos fases tradicionales que pueden verse comprometidas con cierta facilidad:

1. *Planificación*: todo texto requiere una sólida fase de planificación, que no puede verse mermada por la facilidad que cualquier procesador de textos proporciona para reelaborar constantemente a medida que se va escribiendo.
2. *Revisión*: las propias utilidades que incorporan los procesadores de textos en términos de revisión y corrección *no* solucionan todos los problemas; y siempre es necesario recordárselo a nuestros estudiantes.

En cuanto a las plataformas y soportes virtuales, estos pueden constituir en primera instancia ese espacio propio que antes reclamábamos. En la tradición universitaria estadounidense son habituales los OWL (*Online Writing Laboratory*), cuyo modelo puede resultar especialmente útil a la hora de desarrollar proyectos, de manera especial para los centrados en la escritura colaborativa.

## Propuesta

Al igual que mencionábamos, en lo que se refiere a la progresión de los géneros textuales, cada elemento en la construcción de un texto puede y debe ser objeto de atención específica. Vamos a destinar esta última sección del trabajo a una propuesta didáctica en relación con el concepto de *conexión*, fundamental en cualquier forma de escritura, y más aún, en la EA. No es este el lugar para abordarlo desde la teoría lingüística<sup>8</sup>, por lo que nos limitamos aquí a adoptar la definición que aparece en el *Diccionario de términos clave de ELE* del CVC, de la que extraemos el siguiente fragmento:

Se entiende por conexión la relación lógico-semántica que se establece entre varias unidades de un texto (palabras, frases, párrafos, enunciados...), asegurando de este modo su cohesión. La conexión se lleva a cabo frecuentemente por medio de conectores y marcadores del discurso.

La conexión constituye uno de los mecanismos lingüísticos fundamentales para engarzar las ideas en la linealidad textual, junto con la referencia y la progresión temática. Las relaciones lógicas que se establecen entre elementos del texto pueden llevarse a cabo mediante la *conexión asindética* y la *conexión sindética*. La primera se da cuando la relación semántica entre las partes del texto no se ve reflejada por medios gramaticales, esto es, cuando debe ser inferida; este tipo de conexión se apoya en el orden secuencial de los enunciados y en la entonación (o en los signos de puntuación), como en el siguiente ejemplo: [*Se puso muy contento: empezó a dar saltos*]. Por su parte, la *conexión sindética* se apoya en expresiones de valor cohesivo que explicitan el tipo de relación lógico-semántica que existe entre los elementos conectados.

Aparte de su evidente valor como «base formal» sobre la que construir un texto, la elección de la conexión, en sus dos variantes (implícita y explícita, como aquí las vamos a denominar), para este trabajo deriva de la relativa sencillez con que se pueden preparar prácticas específicas y aprovechar las posibilidades de lo digital. Y en ambos casos, además, está especialmente vinculado a la lectura

<sup>8</sup> Baste señalar que se aprecian diversas posturas en relación con el mismo, desde quienes lo consideran un subconjunto de las relaciones cohesivas hasta quienes lo toman por un concepto más amplio, en el que se suman cohesión y coherencia.

atenta, por lo que permiten detectar con especial facilidad los conflictos entre los recursos lingüísticos empleados y el resultado final.

En relación con la conexión implícita, un perenne caballo de batalla en la formación es la puntuación. Ya nos hemos referido en otro trabajo a distintas particularidades sobre la misma y a la oportunidad de desvincular su uso tanto de la oralidad como del estilo (Sánchez Iglesias 2013). En cuanto a la formación, es evidente el impacto de la lectura, por lo que en la ejercitación de la misma siempre nos ha parecido más relevante, en lugar de centrarse en oraciones descontextualizadas o en pares mínimos, fomentar una estrategia de construcción global del sentido como se pediría para el siguiente texto:

el escritor suizo peter stamm narra sus historias con exquisita sencillez y máxima claridad su estilo es lacónico y raudo más americano hemingway que alemán thomas mann huye de las descripciones prolijas y con apenas unas palabras traza atmósferas o paisajes la blanca vastedad de noruega los húmedos prados suizos la clara luz de marsella y parís o los umbríos bosques de baviera mientras que a sus personajes los hombres y mujeres tan reales y comunes que vivifican sus novelas o sus libros de relatos los dota de asombrosas y extrañas dimensiones de modo que al lector le queda la libertad de imaginar los escenarios para mejor concentrarse en las acciones y los sentimientos de las figuras humanas y sus mutuas relaciones que cobran una inusitada relevancia en la obra de stamm.<sup>9</sup>

Son distintas las ventajas de esta propuesta para docentes y estudiantes. Nos encontramos ante prácticas fáciles de programar, preparar y administrar, más aún, si se cuenta con alguna plataforma virtual. Aparte de que la red constituye un repositorio inagotable para la selección de textos, desde el punto de la preparación, son muy fáciles (mediante la eliminación de signos de puntuación con la función Ctrl +L en el caso de Word o Ctrl+B en el de OpenOffice). Más aún, pueden plantearse como prácticas en buena medida de autoformación, ya que se proporciona a los estudiantes tanto el texto editado, sin puntuar, como el texto publicado. El objetivo no será, por supuesto, reproducir exactamente la puntuación del original (pretensión absurda), sino proporcionar al texto, a partir de una lectura atenta, una puntuación que le proporcione sentido y reparar en los casos de variación o de opciones. De esa manera, solo quedarían para resolver en el aula los casos dudosos.

En la segunda parte de la definición de *conexión* del CVC, se indica que la *versión explícita* de la conexión «se apoya en expresiones de valor cohesivo que explicitan el tipo de relación lógico-semántica que existe entre los elementos conectados». Como en tantas ocasiones se ha repetido, la conexión no la establecen (en principio, al menos) los conectores: simplemente la hacen manifiesta, convirtiéndose así, en una suerte de cortesía por parte del autor con sus receptores, a quienes hace más cómodo el procesamiento.

Entre los perfiles un tanto dudosos, nos encontramos con lo que en otro lugar hemos denominado *pseudoconexión* (Sánchez Iglesias y Seseña Gómez, 2014), esto es, aquellos casos en los que la presencia del conector no solo no facilita, sino que obstaculiza la comprensión del texto, al establecerse una «relación imposible» entre los segmentos, como en el conocido «Era de noche y, sin embargo, llovía». Ejemplos similares se pueden encontrar con cierta frecuencia, como en los siguientes<sup>10</sup>:

1. En mi opinión, Delibes describe a la perfección una sociedad caracterizada por lo comentado anteriormente: la falta de libertad y de expresión... *Pero además* no lo hace de forma burlesca ni despiadada, sino desde el punto de vista más realista que nos podamos imaginar.
2. Algo que podemos señalar de la obra es lo característico de su narración, a veces, en forma epistolar y otras, en forma de diario personal. Creo que la autora se decantó por este tipo de recurso, *ya que* es algo muy íntimo.
3. Otra vez vemos aquí la antítesis del feminismo: vuelven a lo tradicional y a dejarse llevar por otros para olvidarse de su vida de mujeres independientes que tanto las daña. *Sin embargo* el final del libro y el de la película también se parecen.

<sup>9</sup> El texto corresponde a la crítica, realizada por Luis Fernando Moreno Claros y publicada por el diario *El País*, de la obra *Siete años* de Peter Stamm. Está disponible en el siguiente enlace: [https://elpais.com/diario/2011/10/22/babelia/1319242342\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2011/10/22/babelia/1319242342_850215.html).

<sup>10</sup> Todos los ejemplos están tomados de trabajos realizados por alumnos de las asignaturas Lengua española I y II de la antigua licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca.

La ventaja evidente de este tipo de ejercicio de detección y corrección, que como el anterior se puede plantear con gran comodidad desde niveles educativos relativamente bajos, es que consigue al mismo tiempo unir la lectura atenta y la revisión crítica de la construcción argumentativa del texto, en términos locales más que globales. En su preparación, en todo caso, es importante recordar que el segmento tiene que estar dotado de un contexto suficiente. Por otra parte, su aplicación no tiene que reducirse a un formato tradicional de papel y bolígrafo, sino que puede plantearse en foros (en pequeños grupos, dependiendo siempre de las características de cada curso), en los que la discusión de los problemas requiera una argumentación siempre más clara y proponer una reescritura más efectiva del fragmento propuesto.

## Conclusiones

Con este trabajo, hemos intentado trazar las coordenadas en las que fundamentar un itinerario para la EA con dos puntos de apoyo: replanteamiento de la retórica y aproximación a lo digital. De manera independiente, además. ¿Por qué hemos hablado de «la retórica» y «lo digital» y no simplemente de *retórica digital*? Nos parece importante sobre todo evitar la tentación y tendencia de *reinventar* lo que ya tenemos disponible, aunque nos obligue a revisar(nos). Quedan, en cada ámbito y en sus intersecciones, aplicados a la EA, numerosas cuestiones pendientes y urgentes: por ejemplo, cuál es su aportación, qué se ha ganado con los libros de texto en soporte digital (una reflexión que parece especialmente relacionada con los primeros niveles); o cuáles, entre los elementos de la retórica clásica, son más «adecuados» para ser reinterpretados desde la actualidad digital.

Y en última instancia, lo más importante es recalcar dos aspectos a los que ya nos hemos referido. Por una parte, la necesidad de *programar de manera transversal*, involucrando a todos los niveles educativos; por otra parte, que la EA excede el ámbito de la clase de lengua y es una tarea común. En resumen, la programación y la institucionalización de determinadas prácticas son fundamentales. Y ambos aspectos son urgentes, puesto que resulta evidente que la EA no va a mejorar por sí sola.

## Propuesta de actividad docente

El docente debe seleccionar un texto o una serie de textos extraídos de fuentes periodísticas o ensayísticas. Por ejemplo, artículos o reportajes de una revista, o textos argumentativos de prensa especializada, según el área de conocimiento que se quiera trabajar. Puede tratarse de reseñas literarias, análisis políticos u otro tipo de textos. Es preferible que estén bien estructurados y puntuados, pero pueden realizarse correcciones si fuera necesario.

El texto o textos se dejan en formato plano, sin mayúsculas, sin signos de puntuación ni otras marcas ortotipográficas, como se ha visto anteriormente (mediante la eliminación de signos de puntuación con la función Ctrl +L en el caso de Word o Ctrl+B en el de OpenOffice).

Solos o en pequeños grupos, los estudiantes deben abordar esos textos preparándolos para que tengan una puntuación correcta, un buen uso de la ortotipografía normativa, etc.

La corrección puede realizarse entre iguales y de forma comparativa: es previsible que cada grupo haya tomado decisiones diferentes para preparar el texto y algunas de ellas pueden haber influido en el significado, lo que abre una interesante discusión en clase sobre la importancia de una redacción apropiada y todos sus matices.

Finalmente, se entrega el texto en su forma original para que lo tengan como referencia y puedan compararlo con su elaboración.

## Referencias

- Bhatia, V.K. (1993). *Analysing Genre*. Londres, Reino Unido: Longman.
- Coffin, C., et al. (2003). *Teaching Academic Writing. A Toolkit for Higher Education*. Londres, Reino Unido, Nueva York, EE: UU.: Routledge.

- Colombo, A., y Pallotti, G. ( 2014 ). *L'italiano per capire*. Roma, Italia: Aracne.
- Corno, D. (2002). *Scrivere e comunicare. Teoria e pratica della scrittura in lingua italiana*. Milán, Italia: Bruno Mondadori.
- Corno, D. (2010). *La tastiera e il calamaio. Come si scrive all'Università, studi e ricerche*. Vercelli, Italia: Edizioni Mercurio.
- Covino, S. (Ed.). (2001). *La scrittura professionale: ricerca, prassi, insegnamento*. Florencia, Italia: Olschki.
- Creame, P., y Lea, M. R. (2003). *Writing at University*. Maidenhead, EE. UU: Open University Press.
- Fiorentino, G. (Ed.). (2007). *Scrittura e società*. Roma, Italia: Aracne.
- Lavinio, C. (Ed.). (2005). *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*. Milán, Italia: Franco Angeli.
- Montolío, E. (Ed.). (2014). *Manual de escritura académica y profesional* (volumen I: *Estrategias gramaticales*; volumen II: *Estrategias discursivas*). Barcelona, España: Ariel.
- Moore, S., y Murray, R. (2006). *The Handbook of Academic Writing: A Fresh Approach*. Maidenhead, EE. UU.: Open University Press.
- Nystrand, M. *et al.* (1993). Where did Composition Studies Come from? An Intellectual History. *Written Communication* 10(3), 267-333.
- Pallotti, G. (Ed.). (1999). *Scrivere per comunicare*. Milán, Italia: Bompiani.
- Piemontese, M. E., y Sposetti, P. (Eds.). (2014). *La scrittura dalla scuola superiore all'Università*. Roma, Italia: Carocci.
- Regueiro, M. L., y Sáez, D. M. (2014). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de trabajos académicos*. Madrid, España: Arco/Libros.
- Sánchez, J. J. (2013). Puntuación y conexión. En J.M. Bustos Gisbert (Ed.), *Arquitextura. Fundamentos discursivos del texto escrito en español* (pp. 137-158). Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Sánchez, J. J. y Seseña, M. (2014). En los límites de la definición: pseudo-conexión y opcionalidad de los marcadores del discurso. En Elorza, I. y Carbonell i Cortés, O. (eds.), *Análisis textual en la comunicación intercultural/Language analysis in cross-cultural and intercultural communication* (pp. 183-192). Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Swales, J.M. (1990). *Genre analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wetherbee, L. (2014). The Historical Formation of Academic Identities: Rhetoric and Composition, Discourse and Writing. *Canadian Journal for Studies in Discourse and Writing/Rédactologie*, 25(1), 3-25. doi: <https://doi.org/10.31468/cjsdwr.37>
- Witte, S.P., y Faigley P. (1983). *Evaluating College Writing Programs*. Southern Illinois University Press.