



Universidad Nacional de La Plata  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Secretaría de Posgrado

Incidencia de la reflexión metalingüística en el mejoramiento de  
las prácticas de escritura en el nivel universitario: el rol del  
conocimiento gramatical

Dra. Andrea Cucatto

*In memoriam*

María Cecilia Gaiser

Tesis para optar por el grado de Doctora en Letras

Directora Dra. Adriana Silvestri, Universidad de Buenos Aires

Codirectora Dra. Angelita Martínez, Universidad Nacional de La Plata

La Plata, 22 de noviembre de 2013

# AGRADECIMIENTOS

El desarrollo de un trabajo de investigación nunca es una tarea individual ni exclusiva de quien la realiza. Por tal motivo, no concibo este apartado inicial como una mera convención propia del género, sino como una oportunidad para expresar mi más sincera gratitud a todas aquellas personas que me acompañaron y formaron parte de este trabajo y de esta etapa de mi vida.

A Adriana, gracias a quien este trabajo de investigación fue posible, porque gracias a su paciencia, sabiduría y generosidad, todas las ideas sueltas, caóticas e incoherentes lograron encontrar un curso aceptable. Porque accedió sin requisitos ni cuestionamientos al pedido de una desconocida para que la dirija en su torbellino de ideas dislocadas. Porque desde aquel llamado telefónico a su domicilio particular, una noche de agosto de 2006, nunca dejó de acompañarme y de darme palabras de aliento en todas las acciones que emprendí y en todos los borrones que escribí. Corrigió mis dislates e inconsistencias, pero siempre lo hizo destacando en primer lugar lo bueno, aquello que se podía rescatar, aunque fuera poco. De esa manera, las correcciones se tornaron sugerencias, alternativas posibles, caminos a seguir, modos de avanzar en terrenos más firmes; lejos de ser correcciones que anulan o inhabilitan al ya vulnerable “corregido”, dan seguridad y fuerza para seguir adelante en la ardua y desgastante tarea de revisar los escritos propios. Con Adriana experimenté el valor, la importancia y la significatividad del error constructivo y la evaluación como instancia de aprendizaje que tan de moda están discursivamente. Gracias Adriana por, además de cuestiones de orden teórico, conceptual, metodológico, intelectual, formal y académico, enseñarme una buena práctica docente.

A Nora, lectora dedicada e incondicional de la multiplicidad de borrones a los que la he enfrentado y sometido casi a diario. Porque gracias a su acompañamiento, a sus palabras de aliento, a su buen humor y a su predisposición, la versión final de este trabajo ha sido posible.

A Andrea Cucatto, una guía, el faro intelectual de mi investigación. Porque a pesar de su temprana partida, su influjo fue y es el fundamento de mi crecimiento y mi formación intelectual. Porque sin su acompañamiento, contención y palabras de aliento, esto no hubiera sido posible.

A la Dra. Angelita Martínez, por aceptar la codirección de este trabajo y porque gracias a su generosidad pude seguir transitando este camino de formación profesional.

A Graciela Salto, que apostó por mí mucho más de lo que yo merecía. Porque creyó en esta estudiante aplicada (con mucho esfuerzo) y me motivó, me movilizó y me dio la mano para iniciar los primeros pasos en este camino de formación profesional que emprendí, allá por el año 2006.

A Diana Moro, por su lectura incondicional y comprometida de mis papeles, porque entre sus múltiples tareas, entre ellas, la culminación de su propio trabajo de investigación, siempre me regaló un rato de su tiempo para darme una mano en todo lo que le pedí.

A José Maristany, por sus cálidas palabras y su apoyo incondicional en mis tareas.

A la Dra. Ana Fernández Garay, porque me inició en los pasos de la investigación, allá lejos, en los primeros años de este nuevo siglo y a Mili, porque fuimos amigas y compañeras en tantas aventuras, intelectuales, académicas y de las otras, las de la vida.

En el plano institucional, deseo agradecer al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas por las becas otorgadas para afrontar con más tiempo y dedicación la ardua y apasionante tarea de investigar.

A mi padre, paradigma del tesón, la perseverancia y el autodidactismo. Hombre distante y conservador a quien aprendí a buscarle la vuelta y a conocer un poco en mi adultez y gracias a la alegría que trajo Lucas a su (nuestra) vida; su rayito de sol. Porque la presencia de su nieto fue su tardío despertar al mundo de la sensibilidad y las emociones, esas que anudan la garganta, mariposean en la panza o duelen en las entrañas y movilizan los puntos más profundos y vulnerables de nuestro ser.

A mi hermano, por su apoyo y su interés, más allá de la distancia.

A mis amigas Diana, Pía, Silvia, Vicky. Colegas y compañeras, aquellas con las que comparto el compromiso en la lucha por una mejor educación para nuestros “pibes”. Porque son una constelación de virtudes: mujeres honestas, generosas, comprometidas, dignas, leales, tiernas, inteligentes, afectuosas, sabias, íntegras; las quiero tanto, y son tan esquivas las palabras para expresar lo que significan para mí.

Porque supieron contenerme con palabras dulces y poner coto a mis desbordes con retos en mayúscula sostenida. Por los abrazos, por las sonrisas y por las lágrimas compartidas, por nuestra casita del árbol.

Gracias a la vida, que me permitió conocerlas. Gracias por ser mis amigas y porque, sencillamente, me hacen mejor persona.

A Luciana, quien con sus descarnados argumentos psicoanalíticos puso nombre a mis trabas, mis bloqueos y mis traumas. Sus palabras despejaron las espesuras mentales que me acosaban en los momentos decisivos de la escritura y me abrió el camino para que el deseo de terminar la etapa se convierta en algo posible.

A mi mamá, a quien desde hace ya muchos años he transformado en la luz protectora que ilumina mi destino, a punto tal de que en el día de su cumpleaños, el 20 de septiembre de 2013, ella me dio el regalo a mí porque pude poner punto final a «mi» versión.

A Pablo, de quien solo el pudor y los límites (necesarios) del código escrito me impedirán explayarme infinitamente y porque mi amor por él entra en el terreno de lo inefable. Mi amor, mi cómplice, mi compañero, mi confidente, mi amante. Porque me acompañó en todo el largo recorrido de este proceso de crecimiento profesional y personal y supo alentarme y motivarme en los buenos momentos y también sostenerme, contenerme y escucharme en los momentos de desasosiego y angustia.

Por su apoyo constante y discreto en todo este proceso. Porque sin él, nada.

A Lucas, mi hijo, mi retoño, mi sol, mi fuente y motivo de vida. Porque sus sonrisas, sus abrazos, sus carcajadas, sus llantos y sus reclamos me despertaban del letargo intelectual.

Porque gracias a él, la vida; porque por él, todo.

Porque Lucas y Pablo son mi motivo de vida, porque son mi alegría y porque junto a ellos sé, siento y compruebo cotidianamente que una vida llena de momentos felices es posible. Para ustedes va dedicado este fruto de mi arduo, intenso y, muchas veces doloroso y desbordante trabajo. Gracias

Y a todos los nombrados en esta sentida y sencilla dedicatoria, mi más sincero agradecimiento.

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

1) Presentación del tema.....	10
2) El lugar de la gramática .....	15
3) Objetivos de la investigación.....	23
4) Puntos de partida para la investigación.....	24
5) Metodología.....	26
6) Descripción de los capítulos.....	28

## CAPÍTULO 1: *Conceptos y categorías generales*

1.1. La escritura como proceso.....	32
1.1.1. Tensiones entre oralidad y escritura.....	32
1.1.2. Escritura, educación y pensamiento.....	33
1.1.3. La perspectiva cognitiva: .....	35
1.1.3.1. El modelo de Flowers y Hayes.....	36
1.1.3.2. El modelo de Bereiter y Scardamalia.....	37
1.1.3.3. Críticas a los modelos cognitivos.....	38
1.1.4. La perspectiva lingüística.....	40
1.1.4.1. El modelo de DeBeaugrande y Dressler.....	42
1.1.4.2. El modelo de Heinemann y Viehweger.....	43
1.2. Producción escrita y comprensión lectora .....	45
1.2.1. Aspectos teóricos sobre la lectura y la comprensión.....	46
1.2.2. El resumen: aspectos teóricos y metodológicos.....	54
1.3. El concepto de reflexión metalingüística.....	57
1.3.1. Escritura y metacognición.....	57
1.3.2. Metacognición y metalenguaje. El modelo de Karmiloff-Smith.....	58
1.3.3. Lingüística y metalenguaje.....	58
1.3.4. Reflexión metalingüística y educación.....	61
1.4. Teorías lingüísticas y sus postulados gramaticales.....	64
1.4.1. Complejidad y polisemia del término gramática.....	64
1.4.2. Paradigmas lingüísticos: enfoques tradicionales, formales y comunicativos.....	68

1.4.2.1. Enfoque tradicional: Gramática tradicional-normativa.....	70
1.4.2.2. Enfoques formales: Gramática estructural y gramática generativa...	72
1.4.2.3. Enfoques comunicativos: Gramática funcional y gramática cognitiva ...	78
1.5. Dominios gramaticales implicados en la investigación .....	86
1.5.1. Las estructuras oracionales en el español .....	87
1.5.2. El sistema verbal del español.....	92
1.5.2.1. El sistema de concordancia.....	92
1.5.2.2. La correlación verbal.....	93
1.5.2.3. Los usos del gerundio.....	95
1.5.3. Clases de palabras.....	95
1.5.3.1. Las formas verbales.....	99
1.5.3.2. Sustantivos, adjetivos y adverbios.....	101
1.6. Conclusiones parciales.....	102
<b>CAPÍTULO 2: Metodología y descripción de los instrumentos</b>	
2.1. Presentación.....	107
2.2. Participantes, contexto y condiciones de administración.....	109
2.3. Materiales: descripción de los instrumentos para la recolección de datos.....	112
2.3.1. Diagnósticos de entrada y de salida.....	113
2.3.1.1. El resumen: descripción de los textos fuente.....	113
2.3.1.2. Conocimientos gramaticales: descripción de los textos fuente y de las actividades.....	120
2.3.1.2.1. Detección de inadecuaciones gramaticales.....	120
2.3.1.2.2. Reconocimiento de clases de palabras.....	128
2.3.1.3. Reflexión metalingüística: descripción de los textos fuente y de las actividades.....	132
<b>CAPÍTULO 3: Comprensión lectora y producción escrita: el resumen</b>	
3.1. Presentación.....	136

3.2. Consideraciones generales.....	136
3.2.1. Análisis cualitativo de los resúmenes del diagnóstico de entrada.....	138
3.2.2. Análisis cualitativo de los resúmenes del diagnóstico de salida.....	153
3.3. Conclusiones parciales.....	166
<b>CAPÍTULO 4: <i>Conocimientos gramaticales I: Gramática y escritura</i></b>	
4.1. Presentación.....	178
4.2. Análisis e interpretación de los datos.....	178
4.2.1. Detección de inadecuaciones gramaticales en el diagnóstico de entrada.....	181
4.2.1.1. El sistema de concordancia en español.....	181
4.2.1.2. Usos del gerundio.....	184
4.2.1.3. Particularidades del sistema verbal del español.....	187
4.2.1.4. Arquitectura de las frases.....	191
4.2.2. Detección de inadecuaciones gramaticales en el diagnóstico de salida.....	196
4.2.2.1. El sistema de concordancia en español.....	197
4.2.2.2. Usos del gerundio.....	202
4.2.2.3. Particularidades del sistema verbal del español.....	205
4.2.2.4. Arquitectura de las frases.....	209
4.3. Conclusiones parciales.....	213
<b>CAPÍTULO 5: <i>Conocimientos gramaticales II: Reconocimiento de categorías léxicas</i></b>	
5.1. Presentación.....	221
5.2. Reconocimiento de clases de palabras en el diagnóstico de entrada.....	222
5.2.1. Formas verbales.....	222
5.2.2. Sustantivos.....	227
5.2.3. Adjetivos.....	230
5.2.4. Adverbios.....	234
5.3. Reconocimiento de clases de palabras en el diagnóstico de salida.....	236

5.3.1. Formas verbales.....	236
5.3.2.Sustantivos.....	239
5.3.3. Adjetivos.....	241
5.3.4. Adverbios. ....	243
5.4. Conclusiones parciales.....	244
 <b>CAPÍTULO 6: Alcances de la reflexión metalingüística</b>	
6.1. Presentación.....	251
6.2. Consideraciones generales.....	252
6.2.1. Análisis e interpretación de los datos del diagnóstico de entrada.....	254
6.2.1.1. Trabajos que no cumplen con los requisitos mínimos.....	256
6.2.1.2. Trabajos regulares.....	266
6.2.1.3. Trabajos buenos.....	272
6.2.2. Análisis e interpretación de los datos del diagnóstico de salida.....	276
6.2.2.1. Trabajos que no cumplen con los requisitos mínimos.....	277
6.2.2.2. Trabajos regulares.....	283
6.2.2.3. Trabajos buenos.....	284
6.3. Conclusiones parciales.....	286
 <b>CAPÍTULO 7: Recapitulaciones</b>	
7.1. Presentación.....	299
7.2. Producción escrita.....	300
7.3. Conocimientos gramaticales y metalenguaje.....	307
7.4. Conocimientos sobre el sistema de la lengua.....	312
7.5. Reflexión metalingüística.....	317
 <b>CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	 324
 <b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	 337
<b>ANEXOS.....</b>	<b>356</b>
ANEXO N° 1: Diagnóstico de entrada.....	357
ANEXO N° 2: Diagnóstico de salida.....	362



## **INTRODUCCIÓN**

## 1. PRESENTACIÓN DEL TEMA

En la actualidad, las prácticas de escritura en contextos académicos y escolares se convirtieron en objeto de investigación recurrente (Camps y Zayas, 2006; Carlino, 2005; Camps, 2003, 2000; Tolchinsky, 2000; Solís, 1999)<sup>1</sup>. Esto se debe a la toma de conciencia sobre las dificultades que presentan los estudiantes al ingresar a la universidad en relación a la lectoescritura y a la consecuente necesidad de buscar alternativas que permitan revertir esta situación<sup>2</sup>.

En su mayor parte, tales dificultades se vinculan con una insuficiente o escasa praxis de escritura en los niveles anteriores del sistema educativo y se agudizan debido a que la universidad, muchas veces, trabaja sobre el presupuesto de que las habilidades para la lectura y la escritura ya están adquiridas. Dentro de este panorama, las producciones de los estudiantes evidencian preocupantes desajustes que abarcan desde cuestiones ortográficas y gramaticales hasta problemas relativos a la adecuación al género, a la construcción de secuencias expositivo-argumentativas y a la organización de la información. En el caso particular de los conocimientos gramaticales, se procurará demostrar que existe una relación directa entre el dominio de la gramática del español, lengua materna de los participantes de esta investigación, y la comprensión y producción de textos, es decir que, no poseer estos saberes genera una influencia desfavorable en cuanto a las competencias de lecto-escritura que puede desarrollar un sujeto. Al respecto, los teóricos del tema sostienen que debe concebirse a la gramática<sup>3</sup> en el sentido fundamental con el que participa tanto en los procesos de comprensión y producción de textos como en el desarrollo cognitivo de los usuarios del lenguaje, es decir, como conjunto de estrategias y rutinas léxico-gramaticales que se utilizan para comprender y producir textos coherentes y como bagaje de conocimientos gramaticales conscientes y reflexivos (Silvestri y Otañi, 2008; Camps y Zayas, 2006; Ciapuscio,

---

<sup>1</sup> Si bien alguno de los autores citados provienen de paradigmas diferentes, sus investigaciones son utilizadas como referencia porque avalan los supuestos y las afirmaciones que guían nuestro estudio. Es decir, somos conscientes de la divergencia teórica respecto de otros autores referidos, no obstante, sus consideraciones serán empleadas en aquellos aspectos en los que no se detecte un eclecticismo pernicioso.

<sup>2</sup> Al respecto, Anna Camps afirma que “El interés de la investigación sobre los procesos redaccionales se desencadena por la percepción de una situación de crisis en la competencia escrita de los estudiantes y encuentra su principal marco de fundamentación teórica en la psicología cognitiva” (2003, p. 4).

<sup>3</sup> Cfr. CAPÍTULO 1: *Conceptos y categorías generales*.

2006; Cucatto, 2004, 2007; Fetzer, 2004; Gaspar y Otañi, 2003; Di Tullio, 2000, 1997; Givón, 1993; Langacker, 1987; Vigotsky<sup>4</sup>, [1934], 1995)<sup>5</sup>.

En el marco de la presente investigación, circunscribiremos el amplio concepto de reflexión metalingüística al dominio de la reflexión sobre el lenguaje en el nivel gramatical (y sus correspondientes vínculos con los otros niveles del sistema, a saber, textual y discursivo). Sobre la base de este recorte, nos concentraremos en la descripción, el análisis y la sistematización de los saberes gramaticales que poseen los ingresantes universitarios, su existencia y/o significatividad y el grado de reflexión metalingüística que han desarrollado<sup>6</sup>.

Como sostienen Benveniste (1980), Olson (1998) y Camps (2000), la escritura es una actividad metalingüística porque al escribir el lenguaje se convierte en objeto de pensamiento y análisis, esto es, la escritura objetiviza el lenguaje y hace posible la reflexión sistemática sobre él. Un concepto vinculado a las ideas expresadas anteriormente acerca de la gramática es el de conciencia metalingüística; se trata de un concepto psicológico que refiere a cierto conocimiento que exhiben los usuarios y que consiste en reflexionar acerca de sus usos lingüísticos (Teberosky, 1992). Esta reflexión puede presentarse a través de diferentes modos y niveles de conciencia. Por tal motivo, los investigadores realizan una distinción entre conocimientos implícitos o epilingüísticos (saber no consciente que permite usar la lengua) y conocimientos explícitos (saber sistemático sobre las reglas del lenguaje). Otras formas de clasificar la reflexión metalingüística son las siguientes: no consciente, consciente verbalizada con términos comunes, o sistematizada en modelos formales y con el recurso a términos

---

<sup>4</sup> Los autores que escribieron originalmente en ruso reciben variadas transliteraciones en sus apellidos (Vygostski, Vigotsky, etc.).

<sup>5</sup> Esta investigación no se ocupará de los conocimientos conscientes y reflexivos que impactan en el desarrollo cognitivo de los hablantes, es decir, sobre los objetivos propios de la gramática como disciplina formal que habilita el desarrollo del pensamiento abstracto y de las funciones psicológicas superiores vinculadas a la metacognición (Otañi y Silvestri, 2008; Gaspar y Otañi, 2003; Vigostky, 1995). Tal como se explicita en el título, nos abocaremos al estudio sobre la incidencia de la gramática en las prácticas de comprensión lectora y producción escrita (con especial énfasis en esta última), es decir, los saberes que están en función de la comprensión/producción de textos en todas sus etapas. En suma, aunque se desarrollará más adelante, no será objeto de esta tesis “el bagaje de conocimientos conscientes y reflexivos” que corresponden a los objetivos propios de la gramática.

<sup>6</sup> En este camino se encuentran los trabajos de equipos de investigación tanto de España como de Argentina. Con respecto al primero, mencionaremos y nos referiremos en reiteradas ocasiones a los estudios realizados por los equipos de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona, dirigidos por la Dra. Anna Camps. En la Argentina, los investigadores de la Universidad de Buenos Aires, bajo la dirección de la Dra. Elvira Arnoux también se encuentran desarrollando estudios al respecto.

técnicos (Mateos, 2001; Camps, 2000; Tolchinsky, 2000; Karmiloff- Smith, 1994; Culioli, 1990).

Estas precisiones conceptuales permiten configurar un primer esbozo de líneas de trabajo. Así, en esta investigación se intentará demostrar la existencia de tres escenarios posibles. En primer lugar, los estudiantes no poseen o no saben emplear los conocimientos gramaticales requeridos para construir textos académicos y, en consecuencia, están bloqueados para proyectar reflexiones que apunten al mejoramiento de sus producciones escritas. En segundo lugar, puede ocurrir que los estudiantes no posean o no implementen el metalenguaje específico correspondiente a la reflexión gramatical cuando analizan sus propios textos o de terceros debido a que carecen de una educación lingüística<sup>7</sup> suficiente para integrar el conocimiento gramatical como saber válido y útil a la hora de producir textos. En tercer lugar, los estudiantes poseen los saberes gramaticales y el metalenguaje, pero en un nivel declarativo y superficial, hecho que no les permite utilizarlos como estrategias de automonitoreo. Estas diversas causales derivan en que las producciones escritas de los estudiantes manifiesten múltiples anomalías textuales que abarcan cuestiones vinculadas a las dimensiones normativas/ortográficas, morfológicas, sintácticas, textuales y discursivas.

Los relevamientos informales previos de las producciones de los estudiantes en distintas materias del primer año de las carreras correspondientes al Profesorado y la Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional de La Pampa anteriores a la cohorte 2007<sup>8</sup>, han posibilitado la selección de los aspectos gramaticales que se van a investigar. Estas investigaciones informales se constituyeron en estudios exploratorios<sup>9</sup> destinados a avanzar en el conocimiento del tema que nos inquietaba y, si bien no se organizaron

---

<sup>7</sup> La educación lingüística consiste en promover en el alumno el dominio de todos los recursos de su lengua para expresarse y comunicarse, hecho que implica sistematizar saberes y concientizar al alumno sobre su lengua materna con el fin de llegar a comprender y a utilizar todos los recursos posibles que le ofrece el sistema (Fernández, 1987; Álvarez Méndez, 1987) para lograr el dominio de los usos sociales de la lengua (Zayas, 1999). Los objetivos fundamentales de la educación lingüística se orientan entonces, “al aprendizaje de los usos verbales con el necesario abordaje de conocimientos explícitos de las formas de organización de la lengua en diversos niveles (enunciativo, pragmático, textual, sintáctico y morfológico) y en las relaciones que estos elementos establecen en los diversos géneros discursivos objetos de aprendizaje, así como en textos concretos” (Camps, 2006, p. 31).

<sup>8</sup> Para más detalles relativos a los participantes, el contexto de investigación y las condiciones de administración, cfr. CAPÍTULO 2: *Metodología y descripción de los instrumentos*.

<sup>9</sup> Según Hernández Sampieri, los estudios exploratorios “se efectúan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se han abordado antes. Sirven para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos u obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular” (2004, p. 115-116).

como investigaciones exhaustivas, permitieron orientar la formulación de interrogantes preliminares y tomar contacto con los hechos que posteriormente se convirtieron en objeto de estudio en profundidad (Moreno Fernández, 1990). Para Strauss y Corbin (2002), la experiencia profesional y personal se constituyen en fuentes para construir problemas de investigación y la motivación principal radica en la intención de corregir o revertir alguna situación y/o cambiar o modificar determinados aspectos. En palabras de los autores “La piedra angular de la experiencia propia puede ser un indicador más valioso para una empresa de investigación potencialmente exitosa que otra fuente más abstracta” (2002, p. 42). En nuestro caso, la lectura y el análisis de las textualizaciones de los estudiantes evidenciaron una serie de anomalías notorias y constantes y, a partir de ellas, se seleccionaron las categorías gramaticales que presentan mayores inconvenientes. De este modo, se relevarán y sistematizarán los problemas textuales que pongan de manifiesto cuestiones estructurales o gramaticales de la lengua tales como: uso de tiempos verbales, clases de palabras, categorías léxico-sintácticas empleadas, concordancia, normativa de puntuación, estructura de la frase y construcción de cláusulas complejas<sup>10</sup>.

Respecto de estas problemáticas, Camps comenta que se ha investigado y producido mucho material sobre la comprensión y la producción textual, sobre todo, en lo referido a los textos, los géneros discursivos, los procesos de comprensión y producción de textos, la clasificación de las tipologías textuales, entre otros. Sin embargo, advierte que

[...] no ha ocurrido lo mismo en un aspecto que, en general, aparece en todas las propuestas curriculares, y sobre el cual se ha investigado poco. Se afirma que para avanzar en el conocimiento de las lenguas, en especial de sus usos orales formales y en los usos escritos y también de las lenguas extranjeras es necesario que los alumnos tengan instrumentos y conocimientos para reflexionar sobre ellas, entendiéndose que una parte importante de estos conocimientos se refieren a lo que habitualmente denominamos gramática: principalmente morfología, sintaxis y gramática del texto y del discurso (2008, p. 29-30)

---

<sup>10</sup> Por ejemplo, para dar forma a las ideas que intentan plasmar en sus textualizaciones, los estudiantes presentan dificultades en diversos planos: no completan los patrones sintácticos básicos de la frase y los resultados son estructuras truncas, fracturadas y carentes de sentido. También manifiestan dificultades para seleccionar palabras de su lexicón (tanto las apropiadas funcionalmente para dar cobertura léxica a determinado patrón sintáctico, como las adecuadas al contexto situacional) o no tienen en su almacén léxico las palabras/significantes correspondientes a las ideas/significados que buscan expresar por escrito. Además, estas dificultades impactan negativamente en la producción de textos coherentes, y en consecuencia, en sus posibilidades de comprensión. Así, se presentan anomalías relativas a la concordancia, al abuso de estructuras subordinadas y su grado de incrustación y a los adjuntos. La administración dudosa e incorrecta de estas estructuras genera una prosa recargada e inconsistente desde el punto de vista lógico a causa de la falta de dominio de las estructuras gramaticales, su funcionamiento, propiedad y utilidad.

Esta advertencia reposiciona nuestras inquietudes relacionadas con la enseñanza y la significatividad de los contenidos gramaticales y las reubica como parámetros de investigación válidos en un campo de estudio productivo y en construcción respecto de la gramática y sus vínculos con los procesos de comprensión y producción escrita. En este contexto, intentaremos demostrar que la reflexión, la revisión y la sistematización de los aspectos gramaticales problemáticos de las producciones de los estudiantes redundarían en el logro de praxis de escritura más eficaces. En la misma línea, los teóricos del área insisten en la necesidad de investigar estas problemáticas en contextos de enseñanza naturales, ya que son los espacios que permiten la obtención de datos empíricos, fundamento imprescindible de cualquier estudio que aborde este campo de indagación. Como sostiene Rodríguez Gonzalo,

La investigación en situación natural de aula y centrada en los saberes de los estudiantes representa un avance necesario para repensar la relación entre investigación y la enseñanza de la gramática con el objetivo de emprender la búsqueda de un modelo y una metodología que promueva la reflexión y el diálogo y que sea una contribución efectiva para el desarrollo de la capacidad metalingüística de los estudiantes (2011, p. 395).

En esta investigación partimos de una afirmación en la que todos los modelos gramaticales acuerdan: la gramática es un instrumento eficaz para desarrollar, en los usuarios del lenguaje escrito, las habilidades metalingüísticas que resultan necesarias para el control de la comprensión y la producción (Di Tullio, 1997) o, en términos de Givón, se constituye como un “set de estrategias que se emplean con el objetivo de producir una comunicación coherente” (1993, p. 1). Sin embargo, una reflexión sobre la gramática durante la textualización requiere tener, previamente, conocimientos sobre este campo<sup>11</sup>. Esto significa que no se puede reflexionar sobre los fenómenos que surgen en el momento de la escritura sin contar previamente con un bagaje de contenidos específicos que permitan, frente a un caso concreto que se presenta, identificarlo, analizarlo, evaluarlo y corregirlo (Otañi y Silvestri, 2008; Otañi y Gaspar, 2006; Cucatto, 2007, 2004). Si seguimos con este razonamiento, podemos deducir que, por un lado, las posibilidades de reflexión de los estudiantes son directamente proporcionales a los saberes gramaticales que poseen sobre su lengua materna y por el otro, la ampliación y el enriquecimiento del conocimiento gramatical redundará en el

---

<sup>11</sup> La apelación a determinado modelo gramatical para explicar los conocimientos involucrados dependerá de varios factores, entre ellos, la claridad de sus argumentos y explicaciones, la solidez conceptual y la comprensibilidad del metalenguaje, la descripción inteligible de los procedimientos de análisis y la aplicabilidad de su metodología.

mejoramiento sustantivo de la competencia intelectual y comunicativa de los estudiantes (Otañi y Silvestri, 2008; Ciapuscio, 2006). Por lo tanto, para componer y corregir formalmente los textos, los estudiantes deben disponer de un dominio consciente de los conocimientos gramaticales y, para ello, es requisito indispensable que, en algún nivel del sistema educativo, hayan experimentado una enseñanza explícita y reflexiva de la gramática.

A través de estas reflexiones intentaremos contribuir a la indagación y la sistematización de problemas de escritura con el fin de elaborar algunas consideraciones pedagógicas<sup>12</sup> que apunten al mejoramiento de las producciones escritas de los estudiantes, desde un enfoque que considere a los conocimientos gramaticales como fundamentales para la comprensión, la producción y la revisión textual<sup>13</sup>. En este sentido nuestro propósito es colaborar con una resignificación de la enseñanza de la gramática como disciplina válida para hacer de los usuarios del lenguaje, ciudadanos de la cultura escrita.

## 2. EL LUGAR DE LA GRAMÁTICA

En el ámbito educativo, este nuevo milenio se presenta con una problemática que se profundiza día a día: la escasa formación de los estudiantes en los aspectos de comprensión y producción textual. Cada año se agudizan esas dificultades, y ante este hecho se vuelve necesario analizar, reflexionar y explorar alternativas para revertir estas

---

<sup>12</sup> Cabe aclarar que nuestra contribución no contendrá una propuesta pedagógica acabada y cerrada, sino sugerencias respecto de la necesidad de incorporar la enseñanza de contenidos gramaticales para que los ingresantes puedan cumplir satisfactoriamente con los parámetros de escritura académica. Además, la multiplicidad de factores involucrados en este tipo de investigaciones, clausura las posibilidades de confeccionar una propuesta final: a) estudiantes con distintas biografías escolares respecto de la enseñanza de contenidos gramaticales; b) grupos generacionales diferentes, hecho que trae aparejada también realidades diversas respecto de los saberes sobre gramática; c) docentes con concepciones distintas sobre la importancia de su enseñanza; d) el desgranamiento inherente al primer año universitario, entre otros.

<sup>13</sup> La focalización en los contenidos gramaticales deriva del recorte propio que toda investigación realiza sobre un campo de estudio. En el universo textual, todos los sistemas de conocimientos son válidos y útiles en el momento de la producción escrita. En tal sentido, los investigadores acuerdan en que el caudal y la diversidad de los saberes previos de los escritores impacta e incide proporcionalmente en sus capacidades escriturarias. Una clasificación de los sistemas de conocimientos que poseen los individuos y que se refieren a los diferentes dominios del saber es la siguiente: conocimiento lingüístico, conocimiento temático o de contenido, conocimiento enciclopédico o general, conocimiento pragmático o situacional, conocimiento de clases textuales o de organización retórica de los textos y conocimientos estratégicos o metacognitivos (para más detalle cfr. CAPÍTULO 3: *Comprensión lectora y producción escrita: el resumen*).

situaciones que producen preocupación y angustia en los participantes de la instancia de enseñanza y de aprendizaje.

Como es sabido, desde muchos centros de investigación se generan propuestas de intervención que apuntan a superar cuestiones tales como: escasez de vocabulario, dificultades en la lectura y escritura, imposibilidad de reconocer formatos textuales, poca destreza en la elaboración de conceptos lo que, en consecuencia, impacta directamente en el desarrollo de las propias competencias de los estudiantes.

Ante esta situación desconcertante, el deber de los educadores es preocuparse, abrir el debate, discutir modos de intervención directa, para poder promover una cadena de estrategias didácticas que direccionen el cambio hacia una educación lingüística significativa.

El ingreso y permanencia en el sistema educativo demandan competencias de comprensión y producción que los alumnos muchas veces no han logrado construir-aprehender adecuadamente, por ello las reflexiones en torno de la necesidad de ocuparse institucionalmente de la lectura y la escritura en los distintos niveles educativos se han incrementado en los últimos años.

Esta realidad exige que los sujetos comprometidos en la tarea de ayudar a los jóvenes a alcanzar aprendizajes significativos comiencen a planificar acciones didáctico- pedagógicas que permitan superar los resultados obtenidos hasta el presente.

El dominio de la lectura y la escritura se alcanza cuando los alumnos logran organizar su conocimiento por escrito, expresar una reflexión personal sobre un tema, asumir posturas, constatar opiniones y dar forma coherente al pensamiento.

La meta de la actividad docente en el ámbito universitario sería, entonces, transformar a los estudiantes en usuarios competentes del discurso particular de su disciplina. El aporte de los docentes, especialistas idóneos, es sustancial al momento de intervenir en la enseñanza de las prácticas discursivas específicas de cada campo de estudio académico (Carlino, 2005).

Desde esta perspectiva, el área de investigación que se abre en relación a la enseñanza de la gramática gira en torno de la utilización de los contenidos gramaticales no como un fin en sí mismo, aislados y atomizados, sino acompañando el proceso de escritura. Es decir, se explorarían las posibilidades de instaurar la reflexión gramatical desde un enfoque de enseñanza de la lengua en el cual los conocimientos metalingüísticos puedan servir como instrumentos para la producción de textos.



A comienzos de los años treinta, Vigotsky reaccionaba contra el movimiento antigramatical que se estaba instalando en el mundo de las letras y, en consecuencia, de la educación:

La gramática es una materia que parece ser de poca utilidad práctica. A diferencia de otras asignaturas escolares, no aporta al niño nuevas habilidades. Antes de ir a la escuela, ya conjuga y declina. Incluso se ha llegado a decir que se podría prescindir de la instrucción gramatical en la escuela. Lo único que podemos decir a eso es que nuestro análisis ha demostrado claramente la enorme importancia de la gramática para el desarrollo mental del niño. El niño domina la gramática de su lengua nativa mucho antes de ir a la escuela, pero ese dominio es inconsciente, adquirido de una forma puramente estructural [...]. Puede que no adquiera nuevas formas gramaticales o sintácticas en la escuela, pero, gracias a la instrucción en gramática y escritura, se da cuenta de lo que hace y aprende a usar sus habilidades conscientemente (1995, p. 177-178).

En Argentina, durante la primera mitad del siglo XX, la enseñanza de la gramática tradicional (de orientación fuertemente normativa) no se cuestiona y su límite oracional no es un eje de discusión puesto que todavía las líneas de orientación textual estaban en ciernes. Entre los años sesenta y setenta, el paradigma estructuralista domina el campo de los estudios sobre el lenguaje y las herramientas de análisis gramatical que promueve este modelo son utilizadas para la enseñanza de la gramática en las aulas. De este modo, el auge del estructuralismo en el discurso científico se traslada al campo de la enseñanza y el estudio sistemático de la lengua, específicamente en el nivel de la estructura oracional y desde el plano descriptivo, se homogeneiza en todo el país.

A partir de los años ochenta, y con el advenimiento de la democracia, comienzan a tener incidencia en el discurso pedagógico argentino, las nuevas corrientes orientadas al estudio de la lengua desde su función comunicativa. Así, las preocupaciones vinculadas a temáticas provenientes del paradigma funcional-comunicativo se trasladan a las propuestas editoriales y a las aulas. En este nuevo marco de contenidos para la enseñanza de la lengua en la escuela y, bajo el propósito de desarrollar la competencia comunicativa<sup>14</sup> de los educandos, el lugar de la gramática, invariablemente, se modificó. En palabras de Gaspar y Otañi,

---

<sup>14</sup> Se entiende por «competencia comunicativa» al «conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos– que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido. La noción de *competencia comunicativa* trasciende así la noción chomskiana de *competencia lingüística* –entendida ésta como la capacidad del oyente/hablante *ideal* para reconocer y producir una infinita cantidad de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea (Chomsky, 1989)- y supone concebirla como parte de la *competencia cultural*, es decir, como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos

[...] dado que el eje central de este enfoque está puesto en las prácticas del lenguaje, la reflexión gramatical que se propone está siempre al servicio de la escritura, e incluso se plantea su posterioridad temporal: en cada clase, primero se escribe y luego se reflexiona sobre alguna cuestión problemática del texto producido (2006, p. 94).

En consecuencia, es en los últimos veinte años cuando aparecen las dos líneas que direccionarán el destino de la gramática en la escuela argentina: no dar gramática o reemplazar la gramática oracional por una lingüística textual y/o análisis del discurso. Al respecto, Bravo sostiene que

Se produce, en la Argentina, un cambio histórico, que responde también a un cambio en el recorte que se hace del objeto lengua y a una posición ideológica distinta. Se produce un salto asimétrico a la exploración de las prácticas del lenguaje, tal vez, hasta el momento, desprovistas de didáctica. Se parte de un diagnóstico: el conocimiento de la gramática oracional no produce lectores y escritores, es decir, que se considera el saber gramatical como poco conducente a las prácticas de la lectura y de la escritura, como un saber rígido, autoritario, alejado de la comunicación (2012, p. 47).

Los lineamientos que se orientaban a la marginación de la enseñanza de la gramática se configuran como propuesta educativa con el cambio curricular impulsado por la Ley Federal de Educación, sancionada y promulgada en el mes de abril de 1993. Esta ley enunciaba vagamente determinados contenidos referidos al ámbito de la lingüística, pero evitaba la referencia específica a la enseñanza y sistematización de los conocimientos gramaticales como contenidos en sí mismos. En el contexto de la ley, la gramática es concebida en un sentido parcial, restringido al ámbito de la corrección textual aunque, en este mismo marco, se declara explícitamente que se debe “evitar la enseñanza de la normativa por sí misma” (*Ley federal de educación*, 1993, p. 38). En consecuencia, esta marginación de la gramática en el marco legislativo/prescriptivo tuvo como correlato que, tanto las propuestas curriculares y los diseños editoriales como los programas de las materias y las prácticas docentes, relegaran la enseñanza de contenidos gramaticales, los sustituyeran por otros provenientes de la lingüística del texto y, en casos extremos, la excluyeran<sup>15</sup>.

Las orientaciones curriculares de los años noventa, como hemos mencionado, evitaban expedirse respecto de la enseñanza de contenidos de la gramática oracional.

---

diversos” (Lomas, Osoro y Tusón, 1993, p. 15). En este contexto de ampliación del concepto de «competencia», autores como Canale y Swain (1980) consignan que una de las áreas de la competencia comunicativas está configurada por la competencia gramatical o conocimiento lingüístico de las unidades morfológicas, sintácticas, léxicas y semánticas y sus sistemas de relación, es decir, el dominio consciente y reflexivo de las reglas y la normativa gramatical de una lengua.

<sup>15</sup> Si bien para el enfoque comunicativo la enseñanza de la gramática es válida e importante, no hace ningún tipo de aclaración respecto de: a) en qué términos debe incorporarse b) qué contenidos deben incluirse y c) bajo qué metodología. Según Gaspar y Otañi, “Frente a esta ausencia es comprensible que muchos agentes vinculados a la educación y también autores de libros de texto que dicen adscribirse al enfoque comunicativo, no presenten en sus materiales contenidos de gramática” (2006, p. 97).

Sin embargo, como contrapartida, se alentaba a la enseñanza de contenidos provenientes del ámbito de la lingüística textual y el análisis del discurso, en especial, aquellos referidos a la coherencia, la cohesión, los tipos, las tramas y las secuencias textuales, los discursos sociales, las diferencias entre oralidad y escritura, las variedades lingüísticas y las variedades contextuales, entre otros (Otañi y Silvestri, 2008; Gaspar y Otañi, 2006).

En este marco, es necesario recordar que, por un lado, la unidad de análisis de la gramática textual es el texto, las reglas de combinatoria de las secuencias que lo componen (cohesión) y las relaciones de entramado textual (distribución tema-remata, coherencia, progresión temática, macroestructuras y superestructuras) y sus enfoques de estudio se centran en las dimensiones semántico-pragmáticas de los textos (Menéndez, 1993). Por otro lado, la gramática oracional tiene por unidad de análisis y límite de estudio el marco de la oración y las relaciones y reglas que rigen su estructuración interna.

Esta delimitación disciplinar pertenece al campo de investigación científica y como sostiene Elvira Arnoux (1996), el hecho de que las nuevas orientaciones didáctico-pedagógicas asignen mayor relevancia al análisis textual, esto no implica necesariamente el abandono de toda reflexión sistemática sobre la oración. Es decir, la separación entre gramática de la oración y gramática del texto como ámbitos didácticos diferentes y paralelos, es una concepción parcial y restrictiva que ha entrado en cuestionamiento tanto por los investigadores de la disciplina como por los investigadores del área de la didáctica de la lengua (Silvestri y Otañi, 2008; Ciapuscio, 2006; Camps y Zayas, 2006; Di Tullio, 2000). Sin embargo, dicha dicotomía sigue vigente en las aulas, como si todavía se dudara de que, para llevar adelante el análisis de un texto resulta necesario apelar a categorías provenientes de la gramática oracional<sup>16</sup>.

En suma, el auge del enfoque comunicativo desplazó la enseñanza de la gramática en el sistema educativo, campo en el que se acumularon contenidos provenientes de la lingüística textual (Gaiser, 2013; Cucatto, 2007, 2004; Ciapuscio, 2006). De este modo, según Camps, sigue sin resolverse “el problema de dónde y cómo situar los contenidos de tipo morfosintáctico en el nuevo marco de orientación

---

<sup>16</sup> Por ejemplo, en el ámbito de los recursos cohesivos (contenidos de fuerte impacto y de amplia difusión en las escuelas argentinas) para comprender la noción de «elipsis» es necesario hacer referencia a las construcciones de sujeto tácito o de verbo elidido, contenidos propios de la gramática oracional. También para lograr la comprensión de la noción de «pronominalización» o «referencia» es imprescindible conocer de antemano qué es y para qué sirve un pronombre, tanto desde su forma morfológica, como desde su función sintáctica.

comunicativa. Incluso, a veces, podía parecer que se estaba propugnando una sustitución de la gramática oracional por la textual” (2006, p. 8).

Así, las posturas de sustitución oscilaron entre la reducción de los contenidos gramaticales de tipo morfosintáctico y la subordinación a otros, y, en casos extremos, su erradicación por completo de las aulas. La decisión de relegar la gramática oracional estriba en el supuesto de que los contenidos de esta rama de la lingüística colaboran débilmente en el desarrollo de la competencia comunicativa (Gaspar y Otañi, 2004; Cucatto, 2004, 2007).

En relación con esta problemática, Di Tullio sostiene que

A menudo, la cuestión de enseñanza de la gramática –gramática sí o gramática no- se plantea como una contraposición inadecuada: gramática versus análisis del discurso, como si se tratara de dos posturas irreconciliables frente a un mismo objeto. Sin embargo, lejos de contraponerse, gramática y análisis del discurso son complementarios. El análisis del discurso no puede prescindir de la gramática oracional. Hay aspectos del discurso que dependen de la organización de las oraciones y constituyentes de éstas que rebasan los límites oracionales (2000, p. 27).

A su vez, Otañi y Silvestri argumentan que se descalificó a la gramática y se promovió su sustitución por “alguna versión de la gramática textual o del análisis del discurso, a pesar de que, como ya lo había dicho Halliday (1994), el abordaje de una gramática del texto requiere de una sólida base de la gramática oracional” (Otañi y Silvestri, 2008, p. 443). Al respecto, Demonte sostiene que

El hecho de los textos se construyan con material lingüístico, y el hecho de que el material lingüístico se articule conforme a principios de la gramática hacen, sin embargo, que haya una zona donde los principios gramaticales y los principios discursivo-textuales se acomodan entre sí. La gramática, pues, es una cómoda ventana para mirar los textos (2006, p. 187).

En este sentido, no caben dudas de que una genuina reflexión sobre el sistema colabora en el mejoramiento de las competencias de los hablantes de una lengua, por tal motivo, el cuestionamiento no debería direccionarse hacia los contenidos gramaticales en sí, sino más bien hacia las metodologías<sup>17</sup> empleadas en la enseñanza de esos contenidos, a los modelos gramaticales que se toman como marcos de referencia (Gaspar y Otañi, 2004; Cucatto, 2004, 2007) y a los modos de intervención utilizados

---

<sup>17</sup> Gaspar y Otañi sostienen que la puesta en práctica del modelo estructuralista en la enseñanza de la lengua “no sólo privilegió el nivel sintáctico por sobre los otros [fonológico, morfológico y semántico], sino que también con el tiempo prácticamente redujo la sintaxis al análisis sintáctico. Así, a manera de cajas chinas, la enseñanza de la lengua se redujo a la enseñanza de la gramática, la enseñanza de la gramática a la de la sintaxis y la sintaxis a la práctica del análisis sintáctico” (2006, p. 84).

para superar los obstáculos intrínsecos a la enseñanza de los contenidos gramaticales<sup>18</sup>. En suma, el problema no radica en el hecho de enseñar o no gramática sino en delimitar el tipo de gramática, el cuándo y el cómo enseñarla, es decir, en delimitar la relación que se establece entre la actividad comunicativa, la actividad metalingüística implícita de los hablantes y las explicaciones gramaticales, así como el grado de explicitación de la información gramatical (González Nieto, 2001; Fernández, 1987).

En esta secuencia de planteos se ve materializada la suerte que corrió la enseñanza de la gramática en las escuelas argentinas tanto en el nivel primario como secundario: su reducción a contenidos ínfimos, su banalización o su eliminación. El problema que se deriva de esta situación es que los alumnos pierden oportunidades únicas de reflexionar sobre su propia lengua, de estimular su pensamiento formal y abstracto y de enriquecer su competencia comunicativa.

Asimismo, es necesario replantear si existen fundamentos sólidos para su eliminación, reducción o reemplazo puesto que, la enseñanza de la gramática tiene sus propios fundamentos epistemológicos. En primer lugar, porque estimula el pensamiento formal y en segundo, porque permite a) el desarrollo de la reflexión sobre la lengua, b) la incorporación del metalenguaje y c) la ejercitación de las habilidades cognitivas implicadas tanto en la comprensión como en la producción textual. En este sentido, la gramática propiamente dicha es una disciplina formal (Vigotsky, 1995), por lo tanto, favorece el desarrollo de las funciones psicológicas complejas y cumple un rol fundamental en la generación de estructuras mentales. También permite tomar a la lengua como objeto de estudio y habilita para una reflexión sistemática sobre ella y, al tratarse de una disciplina formal, sólo es aplicable en la etapa formal o de pensamiento abstracto.

Para contrarrestar la nulidad pedagógica que viene sufriendo la gramática en el campo educativo, en primer lugar, se debe evitar un reduccionismo muy común: la enseñanza de la gramática se reduce al análisis morfosintáctico mecánico y sin reflexión aplicado a oraciones de laboratorio. En segundo lugar, hay que tener en claro que aunque la enseñanza de la gramática sea sólo una parte de la formación lingüística del estudiante, desde un enfoque significativo fomenta el desarrollo de las habilidades

---

<sup>18</sup> Camps hace referencia a los obstáculos que se presentan en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos gramaticales. En tal sentido, consigna tres áreas problemáticas: a)- obstáculos referidos al objeto del saber y a su estructura (obstáculos epistemológicos), b)- obstáculos referidos a los procesos de enseñanza (obstáculos metodológicos) y c)- obstáculos referidos a los modos de razonamiento accesibles a los estudiantes (2006, p. 49).

metalingüísticas, que son necesarias tanto para la textualización como para el control de la producción textual (Otañi y Silvestri, 2008; Ciapusio, 2006; Cucatto, 2007, 2004; Di Tullio, 1997; Vigotsky, 1995).

Hoy, debemos entender a la gramática como «reservorio» de conocimientos léxico-gramaticales, como «almacén» de conocimientos sobre el lenguaje imprescindibles para la producción y comprensión textual (Otañi y Silvestri, 2008; Cucatto, 2007, 2004; Ciapusio, 2006). Es decir, con la gramática como «metalenguaje formal» o «caja de herramientas» aplicables para aceitar los mecanismos de producción textual, los estudiantes acceden a la posibilidad de monitorear su propia producción y a través de la reflexión metalingüística, desautomatizar los procesos de escritura. En tal sentido, Demonte expresa la siguiente consideración al respecto:

[...] para usar y comprender la lengua, para poder comunicarse con ella y mediante ella y entender aunque sea precariamente sus ocultos secretos –para producir y entender textos, en suma- no vine nada mal saber gramática. O dicho de otro modo, más allá de su vocabulario y estructura, los textos –esos trozos de lengua contruidos conforme a criterios lingüísticos, pero sometidos además a restricciones de conexión y coherencia, a requisitos de enlace interoracionales- son, precisamente por todo ello, relaciones adecuadas entre significados (entre palabras o piezas léxicas), recurso a “construcciones” establecidas, actos de habla felices o eficaces, modalidades que se entrecruzan (preguntar, insinuar, coaccionar, exclamar), maneras de construir y distribuir tópicos, mezcla de dialectos y registros diferenciables mediante recursos lingüísticos, polifonía, conexiones no solo esperables sino también posibles entre párrafos (2006, p. 180-181).

Por lo tanto, la posibilidad de revisar problemas de selección léxica y estructuras sintácticas, y de corregir formalmente los textos propios exige el análisis y dominio de la gramática. Lo mismo puede decirse para la posibilidad de aplicar estrategias de comprensión lectora tales como: recuperación de la estructura de oraciones largas (por ejemplo, deben reconocer cuál es el sujeto gramatical y discriminar los diferentes argumentos que predicen sobre él), análisis morfológico de palabras desconocidas (por ejemplo, para reconocer la palabra de la que derivan y, de esta manera, obtener el posible significado en función del contexto oracional y textual), identificación del significado del léxico formal, entre otras (Otañi y Silvestri, 2008).

En consonancia con estas reflexiones, Di Tullio (1997) sostiene que el conocimiento de las reglas gramaticales no deriva en la capacidad de usar la lengua adecuadamente. Sin embargo, aclara que resulta difícil probar que la incidencia del conocimiento gramatical sea nula a la hora de ejercitar habilidades complejas como las implicadas en la comprensión o producción de un texto.

Es necesario repensar y reutilizar la gramática. Impulsar una renovación que tenga como eje sus aplicaciones para mejorar las prácticas de escritura. En palabras de Zayas (1999, 1993) y Camps (2008, 2006), para que el aprendizaje de conocimientos gramaticales sea significativo, la reflexión gramatical debe formar parte, en la secuencia didáctica, de las actividades de comprensión y producción de textos. A esta reflexión habría que agregar que deberían establecerse instancias de abstracción, generalización y sistematización de esos conocimientos para volver a los usos del lenguaje con herramientas gramaticales que permitan a los usuarios reflexionar autónomamente sobre sus praxis de escritura.

Por lo tanto, el desafío es que la escritura y junto con ella, la gramática, se constituyan en un objeto de enseñanza, para promover que todos los estudiantes se apropien de las prácticas escriturarias y se concienticen de que la producción de textos requiere de un entrenamiento largo y costoso, es decir, un complejo proceso constituido por operaciones recursivas: la escritura es re-escritura; pero para que la reescritura sea productiva y satisfactoria, debe elaborarse reflexivamente. Dentro del desafío también se incluye el descubrimiento y la utilización de la escritura y la gramática como instrumentos de reflexión sobre el propio pensamiento, como recursos insustituibles para organizar y reorganizar el propio conocimiento. Esto se debe a que el dominio consciente de estas prácticas promueve el desarrollo cognitivo de los aprendices y desempeña un papel significativo en la consolidación del pensamiento abstracto (Otañi y Silvestri, 2008; Cucatto, 2007, 2005, 2004; Ciapuscio, 2006; Vigotsky, 1995).

Para finalizar, este recorrido teórico nos ha permitido interiorizarnos en una serie de conceptos o ideas claves en relación con los objetivos de la presente investigación: la escritura como proceso y como tecnología que permite organizar y configurar el pensamiento; la reflexión metalingüística como agente de control de las producciones textuales y los conocimientos gramaticales como herramienta para desarrollar, fomentar y aumentar dicha reflexión.

### **3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Como hemos mencionado, uno de los principales desafíos de la investigación en el área consiste en reflexionar acerca de cuáles serían los saberes gramaticales válidos y significativos a aprender o recuperar para la producción de textos, cuándo y cómo enseñarlos. Dicha reflexión no se da sin un «otro». Si presuponemos que ese «otro» está vinculado a un contexto de enseñanza académica universitaria, podría dar lugar al

surgimiento de los emergentes histórico-sociales de la experiencia del estudiante. A su vez, esto permitiría profundizar el dominio de las competencias en la comprensión y producción de textos que se le presenten para el aprendizaje y de esta manera, acortar posibles brechas entre sus conocimientos previos y la exigencia de los parámetros académicos.

Al respecto, la tarea pendiente de la educación superior actual radica en enfrentar la situación concreta de los ingresantes universitarios y elaborar estrategias y acciones tendientes a revertir y remediar las problemáticas de comprensión lectora y producción escrita que presentan. Al respecto, Arnoux, Nogueira y Silvestri sostienen que es crucial la implementación de “diagnósticos puntuales, atentos a los fenómenos discursivos, que puedan servir claramente de base para implementar una pedagogía de la lectura y la escritura en este nivel, adecuada a la situación actual” (2006, p. 27).

Dentro de estos lineamientos se enmarca nuestro actual proyecto de investigación y de intervención. En tal sentido, respecto de los objetivos generales, por un lado, nos proponemos describir y analizar las prácticas de producción escrita de los ingresantes a la carrera de letras de la UNLPam de la cohorte 2007. Por otro lado, buscaremos establecer su vinculación con los grados de reflexión metalingüística que poseen y con el conocimiento y dominio de saberes gramaticales, ambos factores considerados imprescindibles para mejorar las prácticas de escritura.

Por su parte, los objetivos específicos consisten en directrices que orientarán la labor investigativa y que pasaremos a describir.

En primer lugar, la propuesta consiste en explorar un corpus de prácticas de producción de textos desarrolladas por los estudiantes que ingresan a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de la UNLPam con el propósito de analizar y clasificar aspectos relativos a la gramática: dimensión gráfica (ortografía, puntuación, tipografía), morfosintaxis, léxico y composición textual.

En segundo lugar se indagará sobre la existencia y la significatividad de los conocimientos gramaticales que poseen, así como también se definirá qué se considera gramática, teoría gramatical y conocimiento gramatical.

En tercer lugar, se procurará establecer el nivel o grado de reflexión metalingüística y/o conciencia gramatical que los estudiantes han desarrollado hasta el momento de ingreso al nivel universitario.



Por último, se identificarán y se sugerirán aquellos contenidos gramaticales que resultarían pertinentes para activar la reflexión metalingüística en función de la escritura.

#### **4. PUNTOS DE PARTIDA PARA LA INVESTIGACIÓN**

Si se considera a los saberes gramaticales y a la reflexión metalingüística como contenidos a enseñar, se presupone que se trata de estrategias y conocimientos para operar sobre la lengua materna que implicarían un mejoramiento en las competencias de producción textual.

El conocimiento gramatical permite optimizar las competencias de producción de textos cuando puede ser utilizado como instrumento en los procesos de escritura. Caso contrario (es decir, si se lo proporcionara como un contenido en sí mismo, fuera del marco de las prácticas de escritura), probablemente no incidiría de manera favorable en los procesos de producción textual.

En consecuencia, el dominio consciente de las prácticas de reflexión metalingüística proporciona herramientas para el automonitoreo y regulación de la escritura y, por ende, conducen hacia su mejoramiento paulatino y constante a través de la recursividad y la reescritura.

En relación con esto, y teniendo en cuenta las ampliamente conocidas y difundidas dificultades de los estudiantes a la hora de producir textos escritos académicos, se esbozarán a continuación las líneas de trabajo de esta investigación en relación con las competencias de escritura académica de los participantes involucrados en el presente estudio.

La competencia discursiva para elaborar textos escritos que poseen los ingresantes universitarios es escasa porque tienen dificultades tanto en el empleo de estrategias de escritura como en los conocimientos gramaticales requeridos para redactar textos académicos; situación que impacta negativamente en la posibilidad de convertirse en usuarios competentes del discurso escrito académico.

Los conocimientos gramaticales, como mayoritariamente son enseñados fuera de las prácticas concretas de escritura<sup>19</sup>, tienen un bajo o nulo impacto en el momento del automonitoreo y la reflexión metalingüística. Este hecho involucra a los actores directos

---

<sup>19</sup> Según Camps, “Una orientación que se puede considerar mayoritaria, en especial en los niveles de enseñanza secundaria [es la] consistente en abordar el estudio de los elementos del sistema de la lengua (formas lingüísticas, estructuras sintácticas) independientemente de las funciones que tienen en el texto y en el discurso” (2008, p. 2).

de la instancia de enseñanza-aprendizaje y nos permite formular las siguientes afirmaciones:

1- Los estudiantes presentan dificultades en el manejo de las habilidades y estrategias cognitivas, discursivas, genéricas, textuales, gramaticales y normativas para la comprensión y producción de textos cuyo formato es inherente al ámbito académico (lectura comprensiva de textos teóricos/científicos y producción de resúmenes, informes, reseñas, monografías, exámenes, entre otros), por ende sus prácticas adolecen de claridad conceptual, coherencia y cohesión interna. En consecuencia, a) no comprenden en profundidad los textos y/o no construyen la representación global, b) no jerarquizan la información, c) establecen relaciones desacertadas entre las ideas y d) presentan dificultades en las distintas fases de la producción textual.

2- Los estudiantes no poseen o no saben emplear los conocimientos gramaticales requeridos para analizar o construir textos académicos; situación que se deriva de no haber estado en contacto con explicaciones organizadas y sistemáticas en niveles anteriores del sistema educativo. En consecuencia presentan dificultades en relación a: estructura de las frases, subordinación, conexión intra e interoracional, correlación verbal, concordancia, referencia, entre otros procedimientos lingüístico-gramaticales.

3- Los estudiantes no tienen o no implementan el metalenguaje específico correspondiente a la reflexión gramatical cuando analizan sus propios textos o de terceros debido a que carecen de una educación lingüística suficiente para integrar el conocimiento gramatical como saber válido y útil a la hora de producir textos.

4- Los estudiantes poseen ciertos saberes gramaticales y disponen de la terminología específica para referirse a la lengua como objeto de análisis, pero en un nivel declarativo, superficial y/o elemental, hecho que no les permite utilizarlos como estrategias de automonitoreo de sus propias prácticas de escritura.

Estas diversas causales derivan en que las textualizaciones de los estudiantes manifiesten una constelación de anomalías textuales que atraviesan y afectan a los múltiples niveles de la formulación textual: normativo, morfosintáctico, textual, genérico y discursivo.

## **5. METODOLOGÍA**

La investigación se fundó en la metodología cualitativa (Vasilachis *et al*, 2007; Hernández Sampieri, 2004; Strauss y Corbin, 2002; Valles, 2000). Se entiende por metodología a una “manera de pensar la realidad social y de estudiarla” (Strauss y

Corbin, 2002, p. 11) y por metodología cualitativa a aquella que se caracteriza por su “ostensible capacidad para describir, comprender y explicar los fenómenos sociales” (Vasilachis, 2007, p. 28). El foco de esta investigación se centró en los aspectos lingüístico-gramaticales en el marco de actividades de producción de textos académicos escritos. También se empleó en forma parcial el método cuantitativo debido a que se utilizaron datos cuantificables como porcentajes que facilitaron la generalización de los conocimientos derivados de los datos cualitativos. La interacción metodológica (Strauss y Corbin, 2002) redundó en el enriquecimiento del análisis, no obstante aclaramos que solo algunos datos se cuantificaron porque el fundamento del análisis es interpretativo. La elección de la perspectiva cualitativa se fundamenta en que

Los métodos cualitativos pueden usarse para explorar áreas sustantivas sobre las cuales se conoce poco o mucho pero se busca obtener un conocimiento nuevo. Además, [...] se pueden usar para obtener detalles complejos de algunos fenómenos [...] difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales (Strauss y Corbin, 2002, p. 21).

Una vez seleccionado el enfoque metodológico y en función del cuerpo de interrogantes establecido, se procedió al abordaje del corpus sobre la base de una clasificación sistemática de los niveles de reflexión relativos a la consciencia gramatical. Dicho corpus se compone de producciones escritas que elaboraron los ingresantes al Profesorado y a la Licenciatura en Letras de la UNLPam. Los procedimientos de toma que se utilizaron para reunir material de análisis fueron una prueba diagnóstica de entrada y otra de salida. La prueba de entrada consistió en un diagnóstico a partir del cual se pretendió relevar, por un lado, tanto las habilidades y/o dificultades de comprensión lectora y producción escrita a partir de la elaboración del resumen de un texto, y por otro, los saberes gramaticales previos de los estudiantes. A su vez, esta herramienta metodológica ha permitido obtener información sobre la existencia y/o significatividad de los conocimientos gramaticales y el nivel de reflexión metalingüística que han desarrollado hasta el momento. Por último, la prueba de salida se implementó hacia el final de la cursada y persiguió el objetivo de explorar la evolución de la escritura de los estudiantes y, en función de parámetros comparativos, evaluar mejorías en las producciones luego de un año de prácticas de escritura recurrentes y sistematización de conocimientos sobre el sistema de la lengua.

En suma, la metodología empleada hizo posible un detallado análisis del corpus en función de las variables seleccionadas. De esta manera se pudieron relevar los saberes gramaticales previos de los estudiantes y las anomalías textuales más frecuentes,

así como también obtener información acerca de la existencia y/o significatividad de los conocimientos gramaticales que poseen los estudiantes. Además, las justificaciones que debían realizar respecto de sus elecciones permitieron establecer el nivel de reflexión metalingüística que habían desarrollado hasta el momento. Del mismo modo, también se pudieron realizar proyecciones acerca de posibles propuestas para integrar la gramática como factor importante tanto en el proceso de textualización como en el de reflexión metalingüística.

## **6. DESCRIPCIÓN DE LOS CAPÍTULOS**

El primer capítulo *Conceptos y categorías generales* consta del rastreo y delimitación, en función de los alcances e intereses de la investigación, de conceptos tales como: escritura, reflexión metalingüística y metalenguaje, gramática y modelos gramaticales y demás conceptos y/o categorías teóricas que se abordarán a lo largo de la investigación y del análisis del corpus.

En el segundo capítulo *Metodología y descripción de los instrumentos* se explicita el enfoque metodológico del estudio. La presente investigación posee carácter empírico y se cimienta sobre la base de la recolección y análisis de datos desde un enfoque cualitativo. Por tal motivo, en este capítulo se delimita la muestra y sus características (los cursantes de la cohorte 2007 de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de la UNLPam) y se describen los participantes (según las variables sociolingüísticas), el contexto (institucional-universitario), el método de recolección de datos (prueba diagnóstica de entrada y de salida), las condiciones de administración de los instrumentos y los materiales.

El tercer capítulo *Comprensión lectora y producción escrita* versa sobre la descripción y análisis de las estrategias de comprensión lectora y producción escrita que despliegan los integrantes de la muestra cuando se enfrentan con la tarea de realizar el resumen de un texto fuente propio del formato académico, con el fin de indagar acerca de la existencia, tipo y significatividad de dichas estrategias. La reducción de textos es una praxis ampliamente difundida y solicitada tanto en el ámbito académico como en el educativo en general y su importancia estriba en que es una tarea de escritura, encuadrada en los denominados «géneros conceptuales», o sea, “aquellos en los que el contenido se convierte en objeto de conocimiento” (Silvestri, 1998: 18). Sin embargo, la

práctica cotidiana supuestamente inherente al formato (se constituye en una actividad transversal tanto en los niveles educativos medios y superiores como en las distintas disciplinas) no se corresponde con el tipo de producción que elaboran los estudiantes de esta muestra. Las numerosas dificultades que manifiestan tanto en el plano de la comprensión lectora (en el micronivel y en el de la interpretación global) como en el de la escritura (en todas las fases de la producción textual desde la perspectiva procesual – De Baugrande y Dressler, 1991-), ponen en duda el dominio concreto de estas prácticas de escritura.

El cuarto capítulo *Conocimientos gramaticales I: gramática y escritura* se focaliza en la descripción y análisis de ciertos aspectos de la gramática del español que se ponen en juego en el momento de la escritura y cuya realización anómala impacta negativamente en el nivel textual/discursivo ya que se constituyen en obstáculos para la adecuada comprensión de los enunciados. El tipo de tarea propuesto (detectar, apelando a los conocimientos sobre la gramática del español, la falla presente en cada una de las frases propuestas y realizar la justificación correspondiente) permite obtener información acerca de la existencia y/o significatividad de los conocimientos gramaticales que poseen los estudiantes y habilita al investigador para establecer el nivel de reflexión metalingüística que han desarrollado hasta el momento, a partir de los argumentos que ellos deben elaborar para justificar sus elecciones. A partir de los datos obtenidos, nos propusimos a) revisar el tipo de error, b) examinar el tipo de saber gramatical involucrado y c) explorar los procedimientos y/o mecanismos para corregirlo.

El quinto capítulo *Conocimientos gramaticales II: reconocimiento de categorías léxicas* está dedicado al relevamiento de datos vinculados con conocimientos gramaticales respecto de las clases léxicas del español. El objetivo consistía en indagar los saberes que los estudiantes poseen en relación a categorías gramaticales teóricas/conceptuales propias del análisis interno del sistema de la lengua como es el caso del reconocimiento de determinadas categorías léxicas del español. En este contexto, la relevancia de conocer el nivel y tipo de conocimiento que los ingresantes universitarios tienen respecto de las palabras del español radica en que, por un lado, nos permiten nombrar y referirnos al mundo que nos rodea y a nosotros mismos. Por otro lado, el conocimiento sobre las palabras de la propia lengua es un saber práctico (Gianmatteo y Albano, 2006), es decir, si queremos conocer las características formales y funcionales de la lengua materna y/o de otras lenguas, no podemos desconocer las

unidades/elementos que dan cobertura y realidad a los patrones sintácticos de organización de cada sistema lingüístico en particular.

En el sexto capítulo *Alcances de la reflexión metalingüística* se exploran los niveles de reflexión metalingüística que manifiestan los participantes de la investigación. La actividad que cierra los diagnósticos de entrada y salida perseguía el objetivo de evidenciar las posibilidades de reflexión metalingüística que están al alcance de los ingresantes universitarios de nuestra muestra. La consigna consistía en la realización de una serie de tareas que apuntaban a: a) el análisis de un segmento textual con múltiples anomalías, b) la reparación de esas anomalías en el proceso de reescritura y c) la verbalización de las fallas detectadas. Las tareas antedichas se constituyen en indicadores fundamentales del nivel de reflexión metalingüística que han logrado desarrollar los estudiantes. Esto se debe a que la detección y la reparación de los errores en una nueva versión implican la activación de los distintos esquemas de conocimiento relativos al sistema de la lengua que poseen los hablantes. Asimismo, la capacidad de expresarlo por escrito permite el acceso a los niveles de conciencia que poseen respecto de la escritura como objeto de análisis ya que pone en superficie el estado de sus reflexiones en función del carácter implícito (saberes no conscientes que permiten el uso de la lengua) o explícito (saber sistemático sobre las reglas que rigen el uso del lenguaje) de sus conocimientos sobre el sistema de la lengua. Así, una respuesta que en su elaboración demuestre el uso del metalenguaje específico para referirse a una falla en el uso del sistema será evidencia del dominio consciente de la información lingüística y de la autonomía del usuario para activar instancias reflexivas y resolver problemas de escritura cuando la situación comunicativa lo requiera.

El séptimo capítulo, *Recapitulaciones*, está dedicado a consignar las conclusiones de nuestro estudio. Para ello, tomamos como punto de partida los objetivos de esta investigación y los interrogantes que fueron surgiendo en el devenir del trabajo investigativo. La naturaleza y complejidad de los datos analizados derivó en la configuración de conclusiones parciales para el cierre de cada capítulo. Dichas conclusiones son el emergente del detallado análisis de cada uno de los aspectos tomados en consideración en cada capítulo y, junto con las líneas de trabajo iniciales, nos servirán de eje rector para la elaboración de este capítulo.

Por último, en las *Consideraciones finales* se exponen las reflexiones que pretenden dar un cierre a esta investigación y se proponen algunos modos de intervención. Finalmente, se consignan las áreas y líneas actuales de investigación.

**CAPÍTULO 1:**  
**CONCEPTOS Y CATEGORÍAS GENERALES**

## **1.1. LA ESCRITURA COMO PROCESO**

### **1.1.1. TENSIONES ENTRE ORALIDAD Y ESCRITURA**

Desde tiempos inmemoriales, la escritura es una preocupación constante entre los hombres. Su gestación y devenir histórico se produjeron en el seno de una doble tensión: con la oralidad y con ella misma. En sus primeros pasos compitió con la forma de comunicación más difundida entre los seres humanos: la oralidad. Pero dado el carácter efímero y momentáneo de esta última, la escritura fue ganando terreno gracias a sus promesas de estabilidad y perpetuidad<sup>20</sup>.

Sin embargo, en el lento pero constante y equidistante proceso de gestación de los sistemas de escritura, ella se puso en tensión consigo misma, o más precisamente, los encargados de construir los sistemas de codificación entraron en conflicto. De este proceso surge un sinnúmero de tratados (gramáticas, diccionarios, glosarios, entre otros) que se elaboran con el objetivo de describir, controlar, estabilizar, imponer y consolidar las prácticas escriturarias de cada lengua (Foucault, 1992). Para Sylvain Auroux:

Vivimos en una sociedad grafematizada [...]. La grafematización es un proceso mediante el cual los seres humanos han utilizado progresivamente los elementos del medio externo para significar y comunicar. La invención de la escritura ha consistido en integrar el lenguaje humano al universo de los signos gráficos, abriendo este último a posibilidades casi ilimitadas: una sociedad no está verdaderamente grafematizada si no posee escritura (1998, p. 65).

Con el paso del tiempo, y para terminar de afianzarse, debió deshacerse del elitismo que la caracterizaba (sólo unos pocos accedían a ella) y buscar la forma de

---

<sup>20</sup> Sylvain Auroux considera a la escritura como un *soporte transpuesto*, es decir, “todo reemplazo de soporte audio-oral por otro, en el que se conserva la identidad del lenguaje. [...] El más importante es el soporte gráfico, no solamente porque utiliza la bidimensionalidad del espacio plano, sino también por haber sido el primer soporte que permitió que el habla humana subsistiese sin la presencia de su emisor. La invención de la escritura debe considerarse como la primera revolución tecnolingüística en la historia de la humanidad” (1998, p. 55-56).



convertirse en un «bien de consumo masivo» que permitiera establecer el doble juego de identidad y diferencia: las lenguas y sus sistemas de codificación particulares funcionan como elementos identitarios de las comunidades lingüísticas.

Así surgieron, poco a poco, las instituciones educativas de la modernidad -que se consolidaron en el siglo XIX en Europa y en el siglo XX en América durante la etapa de masificación de la lecto-escritura-, cuyo fin principal tanto de existencia como de pervivencia fue promover los sistemas de alfabetización.

### 1.1.2. ESCRITURA, EDUCACIÓN Y PENSAMIENTO

Sin embargo, en la actualidad, el dominio de la escritura por parte de los usuarios sigue siendo un espacio conflictivo y preocupante. A pesar de la difusión masiva a través de la escuela, su existencia está teñida de dificultades en el proceso de aprendizaje. Hoy, el término extremo de «analfabetismo funcional»<sup>21</sup> condensa la problemática profunda que atraviesan los procesos de lecto-escritura.

Las dificultades de los estudiantes para producir textos coherentes y acordes a situaciones comunicativas diferentes ponen en evidencia que las instituciones educativas no siempre alcanzan a cumplir su propósito principal y que, de hecho, muchas situaciones de enseñanza-aprendizaje no promueven el proceso de composición reflexivo, característico de la función epistémica<sup>22</sup> de la escritura (Castelló Badia, 2000; Lomas, Osoro y Tusón, 1993).

Ahora bien, el interrogante que se plantea es cómo revertir este problema y lograr que todos los sujetos, mas allá de las diferencias sociales, se conviertan en

---

<sup>21</sup> La UNESCO define al analfabetismo funcional en los términos siguientes: “Es analfabeta funcional la persona que no puede emprender aquellas actividades en las cuales la alfabetización es necesaria para la actualización eficaz en su grupo y comunidad y que deberían permitirle continuar haciendo uso de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio del su propio desarrollo y del de la comunidad” (Citado en Cassany y Sanz, 2000, p. 41).

<sup>22</sup> Según Cassany y Sanz, Wells (1986) identifica una serie de niveles en la adquisición del dominio de la lengua escrita, y el *epistémico* “se refiere al dominio de lo escrito como el de una forma de pensar y de usar el lenguaje de manera creativa y crítica. Estructuración del lenguaje y ordenación del pensamiento se encuentran en perfecta armonía y una al servicio de la otra” (2000, p. 43). En relación a esto, Castelló Badia sostiene que “Los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje del proceso de composición escrita,[...] todavía tienen un problema sin resolver: explicar cómo es posible efectuar la transición desde una escritura escasamente reflexiva y lineal –consistente en volcar lo que se piensa sobre un papel- hacia un trabajo más reflexivo de composición en el que el autor pueda controlar la producción de acuerdo a la interpretación y adaptación que haga de las características comunicativas” (2000, p. 70).

usuarios competentes del lenguaje, tanto en los ámbitos orales y escritos como de comprensión y producción textual (Cassany y Sanz, 2000; Camps, 1998).

El interés por esta problemática se debe a que el dominio de la escritura y la lectura sigue siendo hoy un objetivo democrático, ya que es condición para el acceso de todos los sujetos a amplias porciones de la cultura y para el desarrollo del pensamiento lógico y crítico y de la imaginación. “La escritura cambia la naturaleza de los lazos sociales de una forma cualitativa y, porque hace posible la escritura de la ley tanto como de la ciencia, permite el surgimiento de nuevas formas de libertad humana” (Auroux, 1998, p. 61). En otras palabras, “la escritura y la lectura siguen siendo instrumentos insustituibles para el desarrollo de las funciones superiores de la cultura –como producción colectiva- y de las capacidades cognitivas –como construcción individual” (Alvarado, 2004, p. 12).

Tal como se desprende de lo anterior, escribir no radica solamente en la simple tarea de adquirir un manejo de signos gráficos que funcionen como elementos de traducción de los signos sonoros de la oralidad (Cassany, 2006; Cassany y Sanz, 2000; Bruner, 1998; Camps, 1998; Vigotsky, 1995). Según Vigotsky, “el habla escrita es una función lingüística separada, que difiere del habla oral tanto en su estructura como en su forma de funcionamiento. Incluso su desarrollo mínimo requiere de un alto nivel de abstracción” (1995, p. 175). En realidad, una doble abstracción, la de la sensorialidad de las palabras habladas y la del interlocutor y la situación comunicativa concreta. Además, “los motivos para escribir son más abstractos, más intelectualizados, más alejados de las necesidades inmediatas” (Vigotsky, 1995, p. 176). Por lo tanto, escribir es un complejo acto de razonamiento que involucra la puesta en funcionamiento de procesos y actividades mentales que transforman el pensamiento en palabra escrita.

Sin embargo, no se trata de una traducción automática porque “en la mente el pensamiento completo se presenta simultáneamente pero en el habla [y en la escritura] tiene que ser desarrollado sucesivamente” (Vigotsky, 1995, p. 226). Al escribir se debe:

[...] tener en cuenta la estructura sonora de cada palabra, analizarla minuciosamente y reproducirla con símbolos alfabéticos que antes se han tenido que estudiar y memorizar [...] y poner las palabras en una cierta secuencia para formar una sentencia. [...] por lo tanto, la diferencia fundamental entre habla escrita y habla oral estriba en el carácter deliberado, consciente y convencional de la escritura (Vigotsky, 1995, p. 176).

Por lo tanto, referirnos a la escritura es ingresar en los complejos, sinuosos y misteriosos caminos de la mente humana, porque escribir no es solamente una actividad

motriz, sino una actividad intelectual<sup>23</sup>. Se trata de un acto de pensamiento que involucra complejos procesos mentales que finalmente se materializan en un producto textual (Bruner, 2000; Flower y Hayes, 1996; Vigotsky, 1995; Karmiloff-Smith, 1994; Ong, 1993; Bereiter y Scardamalia, 1992;).

A continuación se presentará una breve reseña de determinadas perspectivas teóricas que se dedicaron a la investigación de las relaciones entre escritura y pensamiento cuyos aportes conceptuales serán retomados, *a posteriori*, en el análisis empírico de los datos de nuestro corpus.

### 1.1.3. LA PERSPECTIVA COGNITIVA

Los incipientes planteos sobre la escritura desde el campo de la psicología, ya presentes en las primeras décadas del siglo XX, hacen eclosión en la década del ochenta con el auge de las teorías cognitivas<sup>24</sup> y con el viraje de la investigación desde el producto/resultado de la lectura y la escritura, hacia los procesos de comprensión y producción textual.

A partir de ese momento, en las teorías sobre adquisición de competencias de lectoescritura, se han operado cambios sustanciales de mirada: de considerar que la comprensión y producción consisten en la ejecución de un sistema cerrado de procesos universales -todos leemos y escribimos esencialmente del mismo modo- se ha pasado a incorporar el componente sociocultural y cognitivo de la lectura y la escritura. Éstas son “construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (Ferreiro, 2001, p. 41), que varían a lo largo de la historia, la geografía y la actividad humana (Di Stefano y Pereira, 1997) y que involucran un conjunto de operaciones y procesos cognitivos y mentales de suma complejidad (Cucatto, 2005; Cucatto y Pérez Juliá, 2003).

---

<sup>23</sup> Como bien señala Walter Ong, la escritura constituye una tecnología porque necesita de herramientas: estilos, pinceles, soportes como el papel, pieles o maderas y tintas o pinturas. Además, es “la tecnología que ha moldeado e impulsado la actividad intelectual del hombre moderno [...]. La escritura era y es la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas. No constituye un mero apéndice del habla. Puesto que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista, transforma el habla y también el pensamiento” (1993, p. 84-87).

<sup>24</sup> Los enfoques cognitivos de la escritura se focalizan en los procesos mentales que lleva a cabo el escritor mientras compone y que se plasman en las sucesivas versiones del texto. Así, desplazan el centro de atención del producto (texto) al productor (escritor), y ese desplazamiento lleva a una valoración de los escritos intermedios -borradores y apuntes-, que son considerados una suerte de bitácora que permitiría acceder al proceso mental de elaboración del texto. Los enfoques cognitivos de la composición insisten en que no se trata de un proceso lineal, en el que primero se piensa lo que se va a decir, luego se lo textualiza y finalmente se corrige. Por el contrario, se trata de un proceso recursivo, lo que significa que tanto la planificación como la revisión se realizan las veces que sea necesario e interrumpen la redacción en cualquier momento (Cucatto, 2005; Alvarado, 2004; Cucatto y Pérez Juliá, 2003; Mateos, 2001; Cassany y Sanz, 2000; Camps, 1998; Flower y Hayes, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1992).

En relación con la escritura, los aportes más significativos del enfoque sociocognitivo radican en concepciones tales como: a) es necesario incidir en el proceso de escritura para enseñar a escribir, b) no es una elaboración lineal sino un proceso que incluye movimientos pendulares donde la planificación, la textualización, la recursividad y la revisión son instancias claves e interactivas, c) se trata de un proceso que permite construir y transformar el conocimiento, d) la escritura es un proceso situado sociohistóricamente y responde tanto a intereses individuales como contextuales y e) implica la activación de complejos sistemas mentales como los esquemas cognitivos y diversos estados mentales en los que la memoria a largo plazo adquiere un rol primordial.

### **1.1.3.1. EL MODELO DE FLOWERS Y HAYES**

Uno de los modelos más destacados a principios de los ochenta fue el de los psicólogos Linda Flower y John Hayes. Según sus consideraciones:

El acto de redactar implica tres elementos esenciales que se reflejan en las tres unidades del modelo: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura. El ambiente de trabajo incluye todo aquello que está fuera del escritor, comenzando con el problema retórico o la tarea asignada y eventualmente incluyendo el texto que se va generando. El segundo elemento es la memoria a largo plazo del escritor, en la cual el escritor almacena el conocimiento no sólo del tema, sino también de la audiencia y de varios planes de redacción. El tercer elemento en nuestro modelo contiene los procesos de redacción propiamente dichos, específicamente los procesos básicos de planificación, traducción y examen que son verificables mediante un control (1996, p. 82).

Por lo tanto, en el momento de la escritura intervienen tres subprocesos:

- La planificación: se definen los objetivos del texto y se establece el plan (estrategia) que orientará la escritura. A su vez, intervienen otras actividades como la contextualización, la búsqueda de ideas y su posterior organización y jerarquización según esquemas mentales y textuales.
- La traducción o redacción: se codifican por medio de la escritura las ideas planificadas y organizadas en el subproceso anterior, y se tienen en cuenta las variables textuales y contextuales establecidas.
- Examen o revisión: se relee y revisa el escrito para evaluar si se ajusta a los objetivos planteados inicialmente, y a partir de allí se promueven posibles instancias de reescritura.

Por su parte, el encargado de regular estos procesos es el monitor o mecanismo de control. A medida que componen, los escritores también controlan el proceso y su

progreso. Si bien, a primera vista resulta esquemático, este planteo no implica una secuencia lineal, sino por el contrario, recursiva. Todas estas operaciones actúan de manera interactiva porque se trata de un «ida y vuelta» permanente entre los tres subprocesos.

En el campo de la enseñanza, este modelo se transforma en un instrumento útil para desarrollar en los aprendices las estrategias de composición: aprender a explorar los campos del saber, a desarrollar ideas, a transformar el pensamiento interior en prosa escrita y a implementar reflexiones metalingüísticas de autoevaluación y autocontrol de sus propios escritos. Además, puede servir a los profesores como un instrumento de investigación debido a que permite analizar más detalladamente los textos de los alumnos, diagnosticar los problemas concretos de escritura, implementar la reflexión metalingüística sobre el propio lenguaje y preparar ejercicios adecuados, entre otras actividades (Cassany, 2006).

### **1.1.3.2. EL MODELO DE BEREITER Y SCARDAMALIA**

Otra de las orientaciones destacables en el ámbito de las teorías cognitivas es la de los psicólogos Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1992) quienes colocan el énfasis en dos aspectos esenciales. Por un lado, focalizan en la función epistémica de la escritura, es decir, en las posibilidades que ofrece para construir y transformar el conocimiento. Por otro, se dedican a indagar por qué los sujetos se diferencian en sus modos de escribir. Este interrogante se responde con las nociones distintivas de escritor «maduro o competente» y «escritor inmaduro o incompetente». Esta diferenciación se proyecta en los modelos de «decir el conocimiento» y «transformar el conocimiento», y “la principal diferencia entre la composición inmadura y madura están en la manera de introducir el conocimiento y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo del proceso de composición” (Bereiter y Scardamalia, 1992, p. 44).

En el primer caso, el escritor se limita a delinear frases coherentes con el tópico del texto, pero sin establecer los encadenamientos lógicos de las ideas, a ajustarse a los requisitos estructurales mínimos del género de referencia y a desplegar la denominada prosa de escritor, que reproduce el curso de pensamiento del escritor en vez de adaptarse al curso de pensamiento del lector, es decir, no poseen la habilidad para reorganizar la información de acuerdo con las necesidades del lector. A estas características se le añaden las dificultades para adaptarse a la audiencia y para diseñar las instancias de planificación y revisión de los escritos. En este sentido, los escritores

inmaduros se limitan a decir lo que saben por escrito, a manifestar aquello que ya está construido en sus mentes y lo hacen en las formas conocidas o familiares. Para estos escritores, entonces, escribir es «decir el conocimiento», decir lo que ya saben.

En el segundo caso, el primer modelo se integra como un subproceso que se incorpora a un proceso de solución de problemas. Los problemas se vinculan al espacio del contenido y al espacio retórico. Este último “se ocupa de cumplir los objetivos discursivos así como de las relaciones entre el contenido y las posibles reacciones del lector” (Bereiter y Scardamalia, 1992, p. 48). Por lo tanto, la información que dispone el escritor debe adaptarse a las necesidades del tópico, del género y a las restricciones retóricas y, de esta manera, se perfila la función epistémica de la escritura. Estos factores en conjunto, obligan al escritor a reestructurar y reelaborar sus esquemas de conocimiento con el objetivo de recuperar la información pertinente y reorganizarla en función de las características de la audiencia. Así, los escritores pueden resolver satisfactoriamente las instancias de producción escrita porque son capaces de poner en práctica procedimientos mentales que les permiten “delimitar, elaborar y refinar conocimientos disponibles” (Bereiter y Scardamalia, 1992, p. 63).

Entonces, según estos enfoques cognitivos nombrados anteriormente, los escritores competentes desarrollan un proceso de composición elaborado y completo. Utilizan estrategias variadas para construir el mensaje escrito como por ejemplo, marcan objetivos de redacción, imaginan lo que quieren escribir, buscan y ordenan ideas, hacen borradores, los leen, los valoran y reescriben, seleccionan un lenguaje compartido con el lector. En cambio, los escritores aprendices componen sus escritos de una manera mucho más elemental y rápida; reflexionan menos, prescinden del futuro lector, no releen lo que escriben, y tampoco revisan o rehacen el texto; se detienen en cambios superficiales (como la corrección caligráfica u ortográfica) y en llenar la hoja en blanco (Mateos, 2001; Cassany y Sanz, 2000). Es decir, los escritores competentes, a diferencia de los aprendices, conocen y manejan las diversas tipologías textuales y las adecuan a la intención, al tema, a los destinatarios, al contexto y a los niveles de formalidad en que se produce el uso comunicativo de la escritura (Lomas y Osoro, 1993). En definitiva, la capacidad para controlar su propio aprendizaje es la habilidad que los distingue (Mateos, 2001).

### **1.1.3.3. CRÍTICAS A LOS MODELOS COGNITIVOS**

Si bien son ampliamente reconocidos los aportes de los modelos descriptos anteriormente, se gestaron a su alrededor voces en desacuerdo (Silvestri y Otañi, 2008; Ciapuscio, 2006; Marinkovich, 2002; Gaspar y Otañi, 2003; Castelló Badia, 2000).

Las críticas más relevantes estriban en el reduccionismo de ambos modelos, porque se limitan a descripciones individuales de las prácticas de escritura y no contemplan que ésta es una práctica que se realiza dentro de una serie de condiciones socioculturales (Marinkovich, 2002). Ante estas críticas, los mismos investigadores cognitivos han intentado corregir sus planteamientos originales y, en esta revisión, incorporaron factores intervinientes en el proceso de escritura tales como: el contexto, las estrategias para resolver problemas y los aspectos socioculturales, cognitivos y afectivos.

Por ende, los enfoques más abarcativos plantean que una teorización sobre la escritura debe poner en juego dialéctico los factores cognitivos, sociales y lingüísticos. En definitiva, según Marinkovich:

[...] no es aventurado conjeturar que un paradigma tradicional prescriptivo, centrado en el producto ha cedido paso a uno no prescriptivo, centrado en el proceso, el que, a la luz de los aportes derivados de las teorías psicológicas, sociales y lingüísticas hoy legitimadas, permite acercarse a lo que realmente sucede cuando se aprende a escribir (2002, p. 227).

Estos enfoques de tipo procesual consideran que la adquisición de una lengua equivale al dominio de un conjunto de competencias diversas (lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas, pragmáticas) y su objetivo final es el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz. Además de esta finalidad primordial, sus rasgos estriban en el énfasis en los procedimientos, la integración del conocimiento formal del lenguaje con su funcionamiento instrumental y la adopción de una perspectiva cognitiva que atribuye un papel relevante a los aprendices en la construcción de su propio aprendizaje (Lomas *et al*, 1993).

Las críticas a estos enfoques cognitivos apuntan, también, al escaso interés que manifiestan por la instancia de textualización y, en especial, el desplazamiento de la reflexión metalingüística, específicamente gramatical, al plano de revisión del escrito. Dado que el centro de atención está puesto en el proceso, la reflexión gramatical es ocasional, está siempre al servicio de la escritura y sólo tiene lugar en el momento de revisión porque, en instancias previas, podría incidir negativamente en la composición debido a que se trataría de una carga cognitiva adicional (Flower y Hayes, 1996) que interferiría en el proceso más global de planificación. Gaspar y Otañi realizan una

interesante consideración vinculada a la lectura parcial e intencionada que el discurso pedagógico realizó sobre los enfoques cognitivos ortodoxos en relación a la escritura como proceso de resolución de problemas:

Esta afirmación [carga adicional e incidencia negativa de la gramática y la ortografía en la producción] tiene un interés especial [...] dada la sobreinterpretación a la que fue sometida. Así, sobre la base de estas palabras, la corriente comunicativa para la enseñanza de la lengua ha postulado que el tratamiento de la ortografía y la gramática deben relegarse a las clases de escritura y, dentro de ellas, al momento de revisión final de los textos escritos. En la práctica, este postulado llevó a proponer una enseñanza ocasional y asistemática de esos contenidos, puesto que quedarían supeditados a los problemas que pudieren presentarse en los textos producidos por los alumnos (2003, p. 50).

En suma, presentan la gramática desde una visión normativa y arcaica: como un conjunto de reglas a respetar para producir textos correctos y adecuados. Al respecto, Silvestri y Otañi consideran que esta perspectiva supone:

[...] una concepción restringida de la gramática, puesto que se la estaría concibiendo sólo como herramienta normativa para la corrección formal del texto y no en el sentido fundamental con el que participa en los procesos de comprensión y producción de textos y en el desarrollo cognitivo del niño: como bagaje de conocimientos gramaticales conscientes y reflexivos (2008, p. 449).

Si bien estos enfoques cognitivos respecto de la escritura, proponen acudir a la gramática en caso de necesidad y sólo en la instancia de revisión, otras perspectivas destacan su importancia tanto en los procesos de comprensión y producción textual en todas sus etapas como en el desarrollo de la reflexión metalingüística (Bravo, 2012; Otañi y Silvestri, 2008; Pérez y Rogieri, 2007; Cucatto, 2007; 2005; Camps, 2006; Ciapuscio, 2006; Gaspar y Otañi, 2003).

#### **1.1.4. LA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA**

El proceso de escritura también ha sido objeto de estudio desde la lingüística. La lingüística textual es la rama que se dedicó *in extenso* a las investigaciones respecto del objeto «texto» y del proceso de producción textual. Este subcampo de investigación, de amplio desarrollo en la lingüística alemana, tiene como disparador el debate sobre la definición del objeto texto (Ciapuscio, 1994). Así, muchos investigadores se han dedicado a retratar los ecos de esa controversia (Adamzik, 2004; de Beaugrande y Dressler, 1997; Heinemann y Viehweger, 1991; Brinker, 1988).

Las distintas aproximaciones a la definición de «texto» tienen raíces, por un lado, en la propia complejidad del objeto y, por otro, en los diferentes enfoques de investigación provenientes de los paradigmas que dominaron alternativamente el campo



de la lingüística en el siglo XX. Según Adamzik (2004), en lingüística textual domina el discurso de la heterogeneidad y la cuestión más discutida radica en la pregunta acerca de qué definición debe darse de texto.

En consonancia, Brinker (1988) sostiene que en la lingüística del texto existen diferentes concepciones sobre el objeto de estudio y que una definición general aceptada por todos no existe hasta el momento. A su vez, ambos autores coinciden en que no es posible ni deseable desarrollar un concepto de texto unívoco y universal, puesto que una definición con estas características derivaría en la anulación de la riqueza del campo de investigación. Por eso, el fenómeno «texto» debe seguir siendo considerado como un objeto completo, complejo y de diversos niveles (Adamzik, 2004). Además, debe tenerse en cuenta que las variadas definiciones no se anulan entre sí, sino que están directamente vinculadas a los intereses particulares de cada enfoque de investigación.

En relación con esto, ambos autores sostienen que pueden distinguirse dos enfoques principales de la lingüística del texto que elaboraron sus propias definiciones del objeto debido a sus diferentes objetivos: uno centrado en el sistema lingüístico (heredero de concepciones de las gramáticas estructurales y/o generativas) y otro centrado en el hecho comunicativo (influido por la pragmática).

La primera dirección, orientada al sistema lingüístico realizó una crítica fundamental a los límites oracionales propios de las corrientes de las que es heredera y formuló la necesidad de ampliar el dominio hacia una lingüística del texto o transoracional. Sin embargo, se trata de un «postulado de ampliación», es decir, la gramática textual es entendida como una gramática de varias oraciones y, en consecuencia, los textos fueron caracterizados como totalidades transfrásticas o sucesión coherente de oraciones, con lo cual, la oración sigue siendo considerada la unidad estructural del texto (Ciapuscio, 2003, 1994).

La segunda dirección se origina a comienzos de los años sesenta y está influida por los enfoques pragmáticos. Desde esta perspectiva, el texto no aparece como una sucesión de oraciones relacionadas gramaticalmente, sino como una totalidad a la que corresponde una determinada función comunicativa mediante la cual el emisor intenta establecer una determinada relación con el receptor. Desde este enfoque, la observación se dirige hacia el propósito del hablante, los interlocutores y el contexto. En consecuencia, el texto es una acción comunicativa compleja que incluye un componente gramatical (Ciapuscio, 2003, 1994).

Por último, Brinker (1988) sostiene que las dos posiciones básicas de la lingüística textual no deben concebirse como alternativas mutuamente excluyentes, sino como concepciones complementarias y relacionables una con otra en forma estrecha.

Por su parte, Adamzik (2004) distingue, además una tercera fase: el enfoque cognitivo, que pone en primer plano los procesos de producción y recepción de textos. De esta manera, se suma una visión orientada a lo procesual, que comprende al texto como resultado (en relación con los productores) y como punto de partida (en relación con los receptores) de procesos mentales que comprometen a los diferentes sistemas de conocimientos presentes en la mente de los individuos (enciclopédico, lingüístico, interaccional-situacional y sobre clases de textos). Así, los textos son comprendidos como totalidades textuales, como actividades comunicativas complejas destinadas al logro de determinados objetivos en contextos sociales específicos.

Por otra parte, las distintas propuestas provenientes de la lingüística del texto alemana acuerdan en algunas cuestiones básicas respecto de la producción textual (Ciapuscio, 2006): a) la producción de textos se analiza como un proceso de resolución de problemas; b) involucra distintos factores que pueden ocasionar dificultades (conocimientos lingüísticos, conocimientos sobre la situación, sobre esquemas textuales, sobre el mundo y sobre requisitos estilísticos, especiales o retóricos) hecho que implica una toma de decisiones al respecto; c) la producción de textos constituye un trabajo y requiere esfuerzo cognitivo y d) el proceso está conformado por distintas fases (planificación, desarrollo, expresión y síntesis gramatical).

La explicitación de las distintas fases que recorren el complejo proceso de producción de textos y la integración de la síntesis gramatical como una de las fases de la formulación textual en igual rango de importancia que las otras se constituye como el factor fundamental que diferencia la perspectiva lingüística de la perspectiva cognitiva. Así, desde los enfoques lingüísticos, los aspectos gramaticales de los textos son considerados como factores integrantes que participan de todas las fases de los procesos de comprensión y producción, que deben ser atendidos en el mismo nivel que los demás y no como aspecto último, reducido a la revisión final por la supuesta sobrecarga cognitiva que implica su presencia integrada a las otras fases. Al respecto, Otañi y Silvestri argumentan que

El dominio consciente y voluntario de la gramática es sustancial para el desarrollo cognitivo del niño y de sus competencias comunicativas, y para que comprenda y aplique las normas de escritura [...]. Los conocimientos gramaticales [...] actúan en todas las fases del proceso de producción de textos escritos y orales complejos (2008, p. 452).

En suma, la gramática es considerada como dispositivo fundamental en la formulación textual ya que habilita la construcción de la superficie del texto, es decir, el producto escrito que va a ser decodificado y comprendido por el lector.

#### **1.1.4.1. EL MODELO DE DE BEAUGRANDE Y DRESSLER**

El modelo cognitivo de formulación/producción textual que presentan de Beaugrande y Dressler (1997) propone la existencia de una serie secuencial de fases predominantes de procesamiento –perspectiva análoga a la que adscribirán luego Heinemann y Viehweger (1991).

La primera fase es la «planificación». El productor textual tiene la intención de alcanzar una meta concreta a través de un texto y, mediante el análisis de medios/fines, intenta calcular cuál de entre los varios textos posibles contribuiría de manera más efectiva a recorrer la distancia entre el estado actual en que se encuentra y el estado meta que pretende alcanzar. A esta fase le sucede o superpone la de «ideación», es decir, la búsqueda, evocación y configuración mental de ideas y relaciones entre ellas. Después se pone en marcha una fase de «desarrollo» que permite ampliar, especificar, elaborar e interconectar las ideas obtenidas. Los resultados de la fase de ideación y desarrollo se concretan en la fase de «expresión», etapa en la que el conocimiento modelado internamente hasta el momento puede ser transmitido. Debido a que la presentación de los textos se concreta por medio de sonidos o letras, la fase final de producción es la «síntesis gramatical». Consiste en relacionar entre sí las expresiones lingüísticas mediante dependencias gramaticales, que se organizan en formatos lineales y permiten construir la superficie textual.

Los autores aclaran que esas fases de producción no deben entenderse como una secuencia cronológica de operaciones con fronteras claramente marcadas, sino que, las cinco fases interactúan entre sí al mismo tiempo, se superponen o solapan –perspectiva a la que adhieren Heinemann y Viehweger (1991). Desde esta visión, la producción textual es un proceso abierto e inconcluso, aunque de manera convencional se considera que se produce su finalización cuando se alcanza cierto nivel de satisfacción.

#### **1.1.4.2. EL MODELO DE HEINEMANN Y VIEHWEGER**

La tipología de textos que proponen Heinemann y Viehweger (1991) se enmarca dentro del enfoque procedural y forma parte del denominado vuelco cognitivo-

comunicativo de la lingüística del texto. Su herencia epistemológica proviene, en primer lugar, de la psicolingüística soviética en relación al concepto de actividad comunicativa. Desde esta perspectiva, los textos son comprendidos como actividades comunicativas situadas cultural e históricamente que se elaboran para satisfacer determinadas metas dentro de contextos sociales particulares (Ciapuscio, 2005, 1994).

En segundo lugar, se encuentran influidos por las perspectivas teóricas que ven al texto ya no como un producto sino como un proceso (de Beaugrande y Dressler, 1997; Van Dijk y Kintsch, 1983). Los textos se construyen en la mente de los hablantes mediante una serie de estrategias y procedimientos cognitivos que luego pasan a convertirse en materialidad verbal. En las etapas de producción y recepción, esas operaciones cognitivas activan los variados sistemas de conocimientos que poseen los hablantes: enciclopédico, lingüístico, interaccional-situacional, y un saber sobre esquemas textuales globales. Los autores sostienen que los hablantes poseen un saber prototípico sobre rasgos de formulación de determinadas clases textuales y la activación de tales modelos es de gran ayuda para la estructuración rápida y adecuada de los textos en situaciones particulares. Si bien los saberes genéricos que poseen los hablantes no son homogéneos debido a que se adquieren mediante la socialización y se profundizan con la educación, sí son multidimensionales, ya que comprenden rasgos prototípicos referidos a los distintos niveles que los conforman. Dichos niveles son:

- Tipos de funciones: es el punto de partida –la dimensión superior- y corresponde a la interacción comunicativa y a las intenciones u objetivos que tengan los hablantes. Se postulan cuatro funciones básicas: expresarse, contactar, informar, dirigir. Por su parte, los autores aclaran que las funciones se encuentran en relación interactiva y de inclusión, por tal motivo, los textos frecuentemente son plurifuncionales y el criterio que permite clasificarlos es el de dominancia -funciones dominantes y subsidiarias-.
- Tipos de situaciones: los hablantes han almacenado saberes sobre modelos de situaciones que se activan al momento de resolver situaciones comunicativas específicas. Los hablantes saben en qué contexto puede utilizarse, con mayores perspectivas de éxito, una clase textual. Algunos criterios que permiten establecer tipos de situaciones son: los marcos interaccionales, el contexto social de las actividades comunicativas (ciencia, comercio, salud, administración, entre otros), factores de lugar y tiempo (coincidencia temporal/espacial o no) y el número y el rol social de los hablantes.

- Tipos de procedimientos: este módulo corresponde al contenido semántico –qué información se incluye en el texto – y a su disposición y organización –cómo se la incluye-. Los hablantes disponen de un saber estratégico en relación a experiencias sobre qué procedimiento es exitoso en combinación con determinado esquema global en una situación particular.
- Tipos de estructuración textual: se refieren a la superficie textual vinculada a la particular selección y combinación de recursos verbales y no verbales para la elaboración del texto.

Atender a los múltiples niveles implica mayor flexibilidad teórica y por ende, mayor poder explicativo en el análisis de textos concretos. Esto permite un conocimiento más profundo de los esquemas textuales globales, que a su vez, es imprescindible a la hora de producir o interpretar textos. Entonces, ampliar los conocimientos sobre las clases de textos permite a los individuos desenvolverse con competencia y eficacia en las distintas esferas de la praxis social.

Los dos modelos tipológicos presentados hasta aquí comparten el postulado de abordar el texto como un objeto complejo con múltiples fases de producción –de Beaugrande y Dressler (1997)- o niveles de representación –Heinemann y Viehweger (1991)-. A su vez, podríamos ver estos modelos como complementarios, por un lado, de Beaugrande y Dressler (1997) se abocan al estudio de las operaciones cognitivas implicadas en la producción textual y por el otro, Heinemann y Viehweger (1991) tienen en cuenta tanto los procesos internos como el producto final.

## **1.2. PRODUCCIÓN ESCRITA Y COMPRENSIÓN LECTORA**

Como hemos mencionado, la lectura y la escritura son prácticas socioculturales que involucran una serie de procesos y estrategias cognitivas sumamente complejas, las cuales ponen en funcionamiento los distintos sistemas de conocimiento que los individuos poseen almacenados en su mente (cfr. 1.2.1. *Aspectos teóricos sobre la lectura y la comprensión*). Se trata de actividades comunicativas complejas que activan los saberes prototípicos sobre los rasgos de formulación e interpretación de las distintas clases textuales<sup>25</sup> que circulan en las sociedades letradas. Esta activación es vital para la

---

<sup>25</sup> Ciapuscio establece la siguiente distinción entre los conceptos de «tipo» y «clase» textual: “clase textual se aplica hoy a clasificaciones empíricas, tal cual son realizadas por los miembros de una comunidad lingüística, es decir, clasificaciones cotidianas que pueden mencionarse por medio de determinados lexemas condensadores del saber sobre determinada clase textual: por ejemplo, “esto es un cuento”, “esto es un chiste” [...]. Por el contrario, *tipo textual* se concibe como una categoría ligada a una

producción y comprensión adecuada de los diferentes textos articulados en función de las características particulares de las múltiples y diversas situaciones comunicativas a las que están expuestos los usuarios del lenguaje de manera cotidiana.

Asimismo, la producción escrita y la comprensión lectora son praxis estrechamente vinculadas. Esta dependencia mutua se manifiesta claramente en el proceso de elaboración de una clase textual de fuerte presencia en todos los niveles del ámbito educativo, nos referimos al «resumen», clase que abordaremos *in extenso* en el CAPÍTULO 3.

En el caso particular de esta clase de texto, la actividad de escritura conlleva la puesta en marcha de los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora y, aunque el eje vertebrador de nuestra investigación es la producción escrita, la propuesta de elaborar un resumen implica necesariamente apelar al eje de la comprensión. La razón estriba en que la calidad del producto escrito que resulta de la aplicación de las estrategias de reducción dependerá del nivel de comprensión logrado sobre el texto original. En palabras de Van Dijk “el resumen es uno de los medios más directos para comprobar la comprensión textual global” (Van Dijk, 1996, p. 220)<sup>26</sup>, de ahí la importancia de su enseñanza y la necesidad y validez de su aprendizaje. En este sentido, debemos ayudar a los alumnos a elaborar resúmenes como estrategia de aprendizaje y de control de la comprensión<sup>27</sup> ya que, cuando se resume con estos objetivos,

[...] la elaboración realizada constituye a la vez, un texto que sintetiza la estructura global del significado del texto de que procede y un instrumento para el aprendizaje, para saber qué se ha aprendido y un punto de partida necesario para saber qué se necesita aprender. En este sentido, el resumen deviene una auténtica estrategia de elaboración y organización del conocimiento (Solé, 2001, p. 131).

---

teoría para la clasificación científica de textos. Por lo tanto, los hablantes de una comunidad tienen un saber sobre clases textuales o un saber sobre estructuras textuales globales pero no un saber sobre tipos textuales” (1994, p. 25).

<sup>26</sup> Al respecto, Peronard sostiene que “una manera que el lector tiene de darse cuenta de que efectivamente ha comprendido algo consiste en utilizar la información adquirida a través de la lectura en tareas que exigen verbalización (parafrasear, resumir, formular, contestar preguntas pertinentes, etc.)” (1994, p. 83).

<sup>27</sup> Para Núñez y del Teso, “El resumen da cuenta de la comprensión del texto, y comprender algo es introducirlo en un conjunto de información que lo hace inteligible; resumir es realizar esa operación de manera condensada, ágil e implícita” (1996, p. 230). En el mismo sentido, Palinscar y Brown (1984) sostienen de manera radical que si no se puede realizar un resumen de lo que se está leyendo o se ha leído es porque la comprensión no ha tenido lugar.

### 1.2.1. ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE LA LECTURA Y LA COMPRESIÓN

Preguntas frecuentes que surgen en los distintos ámbitos educativos se vinculan con las dificultades que manifiestan los estudiantes en relación con la lectura y la comprensión de textos escritos: ¿por qué no comprenden lo que leen?, ¿no comprenden porque no leen?, ¿lo que leen está alejado de su horizonte de expectativas, por eso no comprenden?, ¿no comprenden determinados textos o es una dificultad que se extiende a todas las lecturas que realizan?, entre otros.

Para responder a estos interrogantes, la investigación académica ha desarrollado teorías y modelos, es decir, opiniones especializadas que, para que resulten operativas y productivas, deben ser confrontadas con las diversas prácticas lectoras que se ponen en juego en las aulas.

Una afirmación consensuada en las investigaciones sobre el tema es que leer significa comprender (Molinari Marotto, 2008; García Madruga, 2006; Lerner, 2001; Cassany y Sanz, 2000; Rosenblatt, 1996; Van Dijk, 1996; Solé, 1992). Leamos como leamos, de manera rápida o lenta, detenidamente o salteando partes, en silencio o en voz alta, lo importante es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de esos signos. En tal sentido, la comprensión de un texto es un proceso complejo de construcción de significado mediante la activación en simultáneo de habilidades lingüísticas (decodificación, análisis sintáctico), memoria, atención, razonamiento, conocimiento de mundo, conocimiento de estrategias de lectura, etc. (Abusambra, 2011).

Los investigadores del área coinciden en que la comprensión es el objetivo final de la lectura (Molinari Marotto, 2006; Borzone y Gramigna, 1987). No obstante, para que la comprensión tenga lugar es necesario que los niveles de procesamiento subléxico, léxico y oracional estén automatizados, caso contrario, se produce una sobrecarga cognitiva en el nivel de la decodificación<sup>28</sup> y se obstaculizan u obturan las

---

<sup>28</sup> Por decodificación se entiende la capacidad de identificar y reconocer adecuadamente las palabras que componen un texto. Borzone sostiene que “al comienzo del aprendizaje, la atención del niño se centraliza en los procesos de decodificación, y como el procesamiento de la información para llegar al significado requiere también atención, hasta tanto no se automatice la decodificación, no se alcanza un buen nivel de comprensión (1987, p. 8). Al respecto, Abusambra y Joannette coinciden en que una decodificación adecuada es, sin dudas una condición necesaria, más no suficiente para comprender un texto y agregan que “Los últimos 30 años de investigación en psicología y lingüística han permitido consolidar la distinción que se establece entre el componente de decodificación y la comprensión de textos [...]. Aun reconociendo esta relación de necesidad entre los procesos, las investigaciones consolidaron la distinción entre el componente de decodificación y la comprensión de textos. La distinción entre dichos componentes no solo implica aspectos cognitivos subyacentes heterogéneos sino que además, compromete objetivos y recursos de intervención diferenciales (2012, p. i).

posibilidades de comprensión; esto se debe a que todo el esfuerzo cognitivo se destina al reconocimiento de letras, palabras y/u oraciones, en detrimento del logro de la representación global del texto. En palabras de Borzone y de Mier, “La habilidad en lectura es el resultado de la automatización de los procesos inferiores (reconocimiento de palabras y decodificación) ya que libera recursos atencionales para destinarlos a los procesos superiores (comprensión)” (2012, p. 21).

La comprensión lectora se entiende, entonces, como “fruto de la interacción entre el texto y los diversos conocimientos, habilidades e inferencias que debe activar y poner en funcionamiento el lector” (García Madruga, 2006, p. 10).

Así, la comprensión implica tres dimensiones fundamentales: a) el lector -sus saberes, sus capacidades y las estrategias que posee y que aporta a la lectura-, b) el texto y c) la actividad de comprensión que realiza el lector -sus objetivos, los procesos mentales que despliega mientras lee y los resultados de la lectura en términos de nuevos aprendizajes para el lector; a su vez, estas dimensiones se realizan y adquieren sentido dentro de un contexto sociocultural que las engloba (García Madruga, 2006; Solé, 1992).

La lectura implica un trabajo de comprensión, o sea, involucra actividades y estrategias cognitivas, por tanto, constituye un proceso de conocimiento. Desde esta perspectiva, son relevantes los estudios realizados desde la psicología cognitiva, porque se dedicaron a investigar el devenir de los procesos mentales y las estrategias cognitivas que despliegan los lectores expertos con el objetivo didáctico de proyectarlos en el aprendizaje de los lectores inexpertos<sup>29</sup>. En este contexto, y a partir de la concepción de la lectura como proceso de comprensión y acto comunicativo, se han desarrollado diferentes teorías y modelos que buscan exteriorizar las actitudes y los procesos cognitivos de los lectores para poder estudiarlos, explicarlos y aplicarlos en la práctica educativa.

Estas investigaciones se fundan en la consideración de las múltiples funcionalidades de la lectura: como objeto de conocimiento, como herramienta para el aprendizaje y como instrumento necesario para ser ciudadanos activos, competentes y críticos dentro de las sociedades letradas en que habitamos (Solé, 1992).

Desde la psicolingüística cognitiva (Molinari Marotto, 2008; García Madruga, 2006; León *et al*, 2003), se hace hincapié en la complejidad del aparentemente simple

---

<sup>29</sup> Cfr. 1.1.3. *La perspectiva cognitiva*.



acto de lectura y sostienen que existe un largo camino que va del lenguaje al pensamiento, de la señal acústica o los signos gráficos a la atribución de significado. En ese recorrido mental que supone la comprensión de un texto, se deben “convertir conjuntos de estímulos visuales o auditivos en representaciones mentales dotadas de significado” (Molinari Marotto, 2008, p. 8).

Ese complejo recorrido que constituye el proceso de comprensión puede descomponerse en tres instancias: una fase inicial (patrón gráfico del texto), unos procesos intermedios y una fase final o resultado de la comprensión. El resultado implica la construcción de una representación mental de la situación que el texto plantea y es fruto de la integración entre lo expresado en el texto y los conocimientos previos del lector. La construcción de dicha representación “implica la puesta en funcionamiento de procesos intermedios particulares de diferentes niveles y la realización de variadas operaciones mentales” (García Madruga, 2006, p. 51). Estos subprocesos intermedios son el reconocimiento de: a) las palabras y su significado, b) las relaciones que se entablan entre ellas y que permiten construir oraciones (análisis sintáctico) y c) las relaciones entre las oraciones que posibilitan la producción de textos/discursos coherentes (análisis semántico-pragmático) (Molinari Marotto, 2008; García Madruga, 2006). La psicolingüística cognitiva plantea que, para cada una de estas instancias existen procesos cognitivos específicos denominados «niveles de procesamiento en la comprensión del lenguaje» (Molinari Marotto, 2008; García Madruga, 2006; León *et al*, 2003).

Según Molinari Marotto, los niveles en la comprensión del lenguaje son los siguientes:

- **Comprensión de unidades subléxicas:** constituye el procesamiento de las señales perceptivas primarias, es decir que, para que un mensaje sea comprendido, en primera instancia, debe ser recogido y analizado por nuestros sentidos. En el lenguaje escrito, determinadas formas visuales deben identificarse como letras del sistema ortográfico que forma parte de la memoria de largo plazo del receptor.

- **Comprensión de palabras:** esta etapa posterior implica el reconocimiento de las palabras y sus significados. Este procesamiento léxico consiste en contrastar la información sub-léxica procesada en el nivel anterior con las representaciones de las

palabras que dispone el lector u oyente y que conforman un almacén de palabras denominado léxico mental<sup>30</sup>.

- **Comprensión de oraciones:** el procesamiento sintáctico consiste en descubrir las relaciones estructurales/gramaticales que existen entre las palabras dentro del marco de la oración, y el procesamiento semántico se relaciona con el significado de la oración en su conjunto. Para esto, es necesario: a) identificar los constituyentes sintácticos de la oración y b) integrar la información en la oración considerada como un todo, de forma que el conjunto resulte con sentido.

- **Comprensión del texto o discurso:** la comprensión del texto o discurso es el objetivo final de la comprensión. Comprender el lenguaje requiere procesar individualmente los contenidos de oraciones, pero, además, requiere integrar la información de esas oraciones en unidades más globales de significado. La comunicación lingüística no consiste en un conjunto aleatorio de oraciones, sino en un conjunto coherente. Y de esto se trata el último proceso componente de la comprensión: la integración del texto o discurso.

En relación a los niveles de procesamiento, Borzone y De Mier sostienen que:

Cabe señalar que la lectura implica la coordinación de diversos procesos en un tiempo muy corto. Cuando cada uno de estos procesos requiere de recursos atencionales, la lectura excede la capacidad atencional del lector, lo que se traduce en dificultades para realizar alguno de dichos procesos. Por el contrario, si los subprocesos de nivel inferior se realizan automáticamente, la carga atencional de los otros resulta tolerable, lo que permitirá la comprensión del texto leído (2012, p. 20).

Por lo tanto, la comprensión no es posible si el lector no tiene automatizadas las estrategias de decodificación, en palabras de Abusamra y Joannette, “La habilidad de decodificar es instrumental a la habilidad de comprensión” (2012, p. ii).

Como vimos, la comprensión requiere que la mente del lector transite satisfactoriamente a través de estos niveles para que se produzca una interacción positiva entre el lector y el texto<sup>31</sup>. En este sentido, un texto es “siempre una guía incompleta hacia el significado, y los lectores deben ser capaces de construir, a partir de

---

<sup>30</sup> El léxico mental es el “conocimiento que los sujetos tienen de las palabras de su lengua. Dicho conocimiento forma parte de la memoria de largo plazo, y comprende toda la información (fonológica, ortográfica, morfológica, sintáctica, semántica) relativa a las palabras de la lengua [...]. La organización del léxico mental es multidimensional; podemos acceder a nuestro léxico y consultarlo a partir de diferentes tipos de informaciones lingüísticas [...]. Además, el léxico mental, como el léxico de una lengua, no está constituido por un conjunto acabado de representaciones sino que es abierto y productivo” (Molinari Marotto, 2008, p. 72-74).

<sup>31</sup> Es usual encontrar en la literatura sobre el tema la expresión “interacción texto-lector”. No obstante, cabe aclarar que se trata de lenguaje figurado ya que no hay acción alguna por parte del artefacto texto durante el proceso de lectura.

él, una representación apropiada del mundo real o ficticio al que se refiere el texto” (Díaz y de Vega, 2003, p. 141).

Por su parte, y para que el acontecimiento comunicativo se concrete, de Beaugrande y Dressler (1997) sostienen que todo texto debe cumplir con siete normas de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad<sup>32</sup>; y la lectura exige que se construya una representación coherente, o sea, una red conectada de ideas. Para el logro de esta representación es fundamental, por un lado, que el texto posea una continuidad argumental y cumpla con las normas descritas y, por otro, que el lector posea las habilidades y estrategias necesarias para la realización de los distintos tipos de inferencias que supone la lectura (García Madruga, 2006; León *et al*, 2003). La comprensión requiere la realización de inferencias que permitan rellenar los huecos o lagunas que todo texto contiene para poder elaborar esa red coherente de ideas y su elaboración depende directamente del bagaje de conocimientos que el lector posea, almacenado en su memoria a largo plazo.

Desde estos enfoques que consideran al acto de leer como un proceso complejo que implica la puesta de marcha de distintas actividades cognitivas, los textos no tienen sentido en sí mismos, sino que el significado se construye en la interacción con el lector, ya que el contenido textual activa determinados saberes, creencias y experiencias almacenadas en su memoria a largo plazo. Este proceso de construcción implica, según de Beaugrande y Dressler (1997), el establecimiento de «continuidades de sentido», que, a su vez, son la base de la coherencia, entendida como la regulación de la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante para que el lector pueda construir el sentido global<sup>33</sup>. La coherencia, según estos autores, es un criterio constitutivo de los textos; es el resultado de la interacción del lector con el material textual y le permite reconstruir:

---

<sup>32</sup> de Beaugrande y Dressler describen en el Capítulo 1 del libro citado (p. 35-47) cada una de las normas de textualización.

<sup>33</sup> En este contexto, las investigaciones desarrolladas por la lingüística textual exploran alternativas para optimizar la comprensión lectora al proporcionar herramientas conceptuales y procedimentales para identificar las características particulares de los textos (disciplina de referencia, tipología textual y tramas, densidad sintáctica y conceptual, terminología específica) y las claves que ofrecen (o que los autores dejan) para asegurarse una comprensión adecuada (Ciapuscio, 2003, 1994; de Beaugrande y Dressler, 1997).

[...] la organización semántica subyacente –denominada “mundo textual”-. El mundo textual es el correlato cognitivo de la configuración de conceptos activados en la mente de un usuario de textos a partir de la producción/comprensión de un texto en particular (Ciapuscio, 2003, p. 74).

Por otra parte, la lectura pone en funcionamiento los sistemas de conocimiento previo de los lectores que refieren a diversos dominios del saber. Entre ellos, podemos mencionar los siguientes: conocimiento lingüístico, conocimiento temático o de contenido, conocimiento enciclopédico o general, conocimiento pragmático o situacional, conocimiento de clases textuales o de organización retórica y conocimientos estratégicos o metacognitivos<sup>34</sup>.

En este contexto se deduce que el lector no es un individuo pasivo que recibe datos del texto, sino un sujeto activo que procesa la información textual, establece sus propios objetivos de lectura o responde a los objetivos que se le plantean en función de la tarea solicitada, interactúa y aporta su propio caudal de saberes previos de distinta naturaleza y pone en funcionamiento diversas estrategias cognitivas, a saber: elabora inferencias, formula hipótesis, hace deducciones, interpreta el sentido global del texto y sentidos más particulares, captura la naturaleza jerárquica de su estructura semántica y puede reelaborar la información. En este contexto, el objetivo primordial de una enseñanza eficaz y de una educación lingüística significativa consiste en convertir a todos los alumnos en lectores que posean las características antedichas para poder desenvolverse con autonomía dentro de la sociedad letrada que habitan.

Por último, cabe destacar que los textos no son objetos cerrados y unívocos en cuanto a su significación. Por el contrario, son plurisignificativos, es decir, ofrecen diversas posibilidades de interpretación, pero también los límites necesarios a partir de los cuales el escritor se asegura un nivel de interpretación básico y general. Para de Beaugrande y Dressler,

[...] incluso aunque sea posible construir varias relaciones de continuidad posibles [entre cada elemento textual y su contexto], siempre habrá alguna que sea más satisfactoria o más probable que otra y, por consiguiente, que pueda considerarse como una relación preferida (1997, p. 75).

La reelaboración del significado puede ser diferente en lectores distintos, sin embargo, la divergencia entre las interpretaciones nunca derivará en que haya tantas interpretaciones como lectores posibles, porque las interpretaciones, aunque tengan

---

<sup>34</sup> Para más detalle ver: García Madruga, 2008; Wotjak, 2006; Heinemann y Viehweger, 1991.

algunas variantes, siempre están sujetas a las claves de lectura que ofrece el texto y a los objetivos de la tarea<sup>35</sup>.

En este sentido, el significado del texto lo construye el lector pero esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido, sino que el significado que un escrito tiene para el lector no es una réplica del significado que el autor quiso imprimirle. Es una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector y a los objetivos de lectura (Solé, 1992).

Estos razonamientos permiten identificar posibles causas que provocan las dificultades en la comprensión lectora y las diferencias en los niveles de comprensión, ya que ponen el énfasis en la construcción del significado en interacción con los conocimientos previos y los objetivos de la lectura y la directa proporcionalidad de los resultados. A mayores conocimientos previos y claridad en los objetivos, la comprensión textual se torna más profunda y adecuada. En este contexto, los obstáculos en la comprensión pueden ser atribuidos a distintos factores: la dificultad o densidad conceptual, la complejidad en la organización, la falta de disponibilidad de los conocimientos previos requeridos por el texto, las fallas en el uso de estrategias para intensificar la comprensión o para detectar los errores en el proceso de lectura.

Desde la teoría de los esquemas mentales (García Madruga, 2006; Dubois, 1991) se despliega otro cuerpo de explicaciones posibles para entender la interpretación errónea de los textos: a) el lector puede no tener los esquemas, los conocimientos, apropiados, por tanto, está imposibilitado para comprender el mensaje; b) el lector puede tener los esquemas necesarios, pero el escritor no le proporciona los indicios que necesita para realizar las inferencias adecuadas durante la comprensión; c) el lector puede encontrar una interpretación consistente del texto, pero ésta no es la que se había propuesto el escritor. Por lo tanto, estos enfoques sostienen que para lograr un proceso de comprensión satisfactorio, los requisitos son que el lector disponga de los esquemas de conocimientos pertinentes y que el escritor brinde a sus lectores las claves necesarias para elaborar una comprensión adecuada a sus intereses.

En suma, la comprensión textual requiere:

[...] la construcción de una representación del significado del texto, que implica la integración entre lo dicho en el texto y los conocimientos del lector, y que conduce a la elaboración de un modelo mental situacional (García Madruga, 2006, p. 74).

---

<sup>35</sup> En tal sentido, Peronard sostiene que, para los lectores expertos “el texto resulta un punto de convergencia –aunque no de coincidencia– de sus interpretaciones, constituyendo éstas, por tanto, un punto de referencia desde el cual calificar el grado de adecuación de otras interpretaciones” (1994, p. 82).

Como vimos, la elaboración de este modelo se desarrolla mediante la realización de inferencias. Este proceso cognitivo habilita la recuperación de informaciones de diversa naturaleza que están archivadas en la memoria a largo plazo. A su vez, esta información se encuentra organizada de manera estructurada y jerárquica en «conglomerados» -de conceptos- y «marcos» -forma de organización del conocimiento convencionalmente establecido, regularidades, normas, funciones, roles o sucesos estereotipados que desempeñan un papel en las situaciones sociales- (Van Dijk, 1996) que se ordenan en función de determinadas reglas para ligar unas informaciones con otras. Según Van Dijk, esta estructuración permite que retengamos “en la memoria la enorme cantidad de información sobre circunstancias generales y particulares que necesitamos para nuestro funcionamiento cognitivo y social” (1996, p. 184).

Por último, el proceso de comprensión supone que el lector construya el significado del texto y, la interacción que se produce con los conocimientos previos (generales, conceptuales, lingüísticos, textuales, entre otros) permite la elaboración de una representación mental del contenido que se integra en los esquemas de conocimiento y habilita para el posterior recuerdo y reelaboración del texto fuente según las demandas de la tarea que se le exijan al lector.

### **1.2.2. EL RESUMEN: ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS**

Resumir es una actividad que consiste en reducir determinada información a sus datos fundamentales, en desmedro de detalles accesorios. En el caso de los textos de circulación académica, los resúmenes tienen características particulares porque la tarea de reducción se ve influida directamente por el nivel de comprensión logrado sobre el texto fuente. En tal sentido, para García Madruga:

[...] lo que el sujeto lector recuerda y plasma en su nuevo texto se correlaciona directamente con lo que pudo comprender del texto fuente y esto, a su vez, depende de los conocimientos previos que posea, puesto que actúan como condicionantes para la asimilación de la nueva información (2006, p. 45).

En este marco, los estudiantes podrán elaborar un resumen si antes pudieron resolver una serie de instancias previas: a) decodificar<sup>36</sup> el texto, b) identificar el tema del texto y las ideas centrales que lo desarrollan c) establecer las conexiones necesarias, suficientes y pertinentes entre ellas, d) interconectarlas con sus saberes previos, o, en el

---

<sup>36</sup> Los investigadores sobre el tema afirman que para que los lectores puedan desarrollar el proceso de comprensión es indispensable la automatización de los procesos superficiales, es decir, la decodificación (García Madruga, 2006; León *et al*, 2003).

caso de ser legos en el tema, traducirlo a situaciones similares archivadas en sus guiones o esquemas de conocimiento y e) comprender el significado global del texto.

Cuando el lector se dispone a leer un texto, se encuentra, según Van Dijk, con la base textual conformada por una estructura local o microestructura (la estructura de las proposiciones<sup>37</sup> o secuencia de proposiciones) y la macroestructura (proposiciones globales del contenido del texto). Esto significa que el lector “por un lado, comprende oraciones y combinaciones (cortas) de oraciones, y por otro comprende (en conexión con éstas) un texto o fragmentos de un texto de manera más global” (Van Dijk, 1996, p. 187).

Ahora bien, cuando ese lector se enfrenta con la tarea de resumirlo, las operaciones cognitivas que despliega son, siguiendo la terminología de Van Dijk, selección/supresión (se omiten las proposiciones que el lector no considera importantes o que no son necesarias para la comprensión de las ideas subsiguientes), generalización (la secuencia de proposiciones en las que aparecen conceptos abarcados por un superconcepto común –hiperónimo- se sustituye por una proposición con este superconcepto, es decir, se suplanta una secuencia de ideas por otra más general que, si bien no está en el texto, da cuenta de cada una de ellas) y construcción (toda secuencia de proposiciones que indica requisitos normales, componentes, consecuencias, propiedades, entre otras, de una circunstancia más global, se sustituye por una proposición que designe esta circunstancia global, o sea, es similar a la generalización, no obstante, la idea construida da cuenta de las anteriores de una manera global). En síntesis, estas macrorreglas permiten reducir y organizar la información del texto a partir de un punto de vista más global.

Para Van Dijk,

[...] un resumen representa en cierta manera la manifestación textual de la macroestructura de un texto [...] presenta sobre todo macroproposiciones y a lo sumo muy casualmente algún detalle relativamente poco importante. Es, pues, patente que cuando un hablante hace un resumen ejecuta más o menos conscientemente lo que su memoria hace de manera automática: seleccionar/reducir informaciones, o bien, olvidar informaciones [...]. La enorme complejidad de la estructura proposicional de un texto nos obliga a ordenarla y a aplicar determinados principios para las reducciones: debemos saber qué es lo más importante o relevante de un texto, para que podamos siquiera entenderlo y para que más tarde, si fuera necesario, podamos recuperar precisamente esta información (1996, p. 220-221).

---

<sup>37</sup> Van Dijk denomina proposición al significado de una oración aislada que puede ser verdadera o falsa, según si remita o no al estado de cosas existente (1996, p. 38) y también a la representación abstracta de lo que usualmente se denomina información semántica (1996, p. 58).

En este contexto, la comprensión de las macroproposiciones y el reconocimiento de las superestructuras textuales poseen un rol fundamental en la planificación y ejecución del enunciado lingüístico que es el resumen. Por macroestructura se entiende a las estructuras globales del texto (representaciones abstractas de la estructura global de significado) que permiten identificar el tema o temas de un texto. Esta representación global del significado se deriva de las conexiones que se establecen entre las microestructuras (estructuras de oraciones y secuencias de oraciones) en el devenir del entramado textual. A su vez, las denominadas macrorreglas son las estrategias de reducción de la información que posibilitan la integración entre las micro y las macroestructuras, puesto que involucran transformaciones semánticas que convierten una serie de proposiciones en otra similar o diferente a la base textual, pero nunca idéntica. En este sentido, la macroestructura o tema del texto es el resultado de la aplicación de las macrorreglas a las proposiciones del micronivel (oraciones o secuencias de oraciones interconectadas) que forman la base del texto.

Por último, y como ya mencionamos, el reconocimiento de las superestructuras textuales también es un aliado al momento de comprender un texto. Este concepto, acuñado también por Van Dijk, sirve para denominar estructuras formales, esquemas textuales que se «llenan» con el contenido de las macroestructuras. Según sus palabras:

Denominaremos superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto [...] es un tipo de forma del texto, cuyo objeto, el tema, es decir, la macroestructura, es el contenido del texto [...] es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales (1996, p. 142-144).

Como se trata de esquemas formales a los que las textualizaciones concretas deben adaptarse, las superestructuras adquieren relevancia cognitiva porque organizan los procesos de lectura, comprensión y producción de los distintos tipos de textos. Entonces, reconocer superestructuras textuales es una condición necesaria para la comprensión en profundidad de los textos, porque la construcción del sentido depende tanto de la identificación de la macroestructura (los significados que vehiculan las ideas) como del reconocimiento de los indicadores de la superestructura (el esquema abstracto y convencional) a la que responde el texto -estructura organizativa, títulos, frases temáticas, resúmenes, palabras clave y resaltados, entre otros- (García Madruga, 2006).

En suma, tanto la identificación del tema y de las ideas principales que se abordan para su desarrollo (la macroestructura) y como del esquema global del texto (superestructura) constituyen el primer eslabón en el encadenamiento de acciones



involucradas en la confección de un resumen, ya que éste “requiere de una concreción, de una forma escrita y de un sistema de relaciones que en general no se desprende directamente de la identificación o construcción de las ideas principales” (Solé, 1992, p. 126).

Asimismo, una reducción coherente, adecuada y útil depende tanto de la comprensión del texto como del potencial inferencial que despliegue el lector para integrar la información proveniente de la base del texto con sus conocimientos previos para, de esta manera, construir una interpretación profunda del texto y una incorporación a sus archivos de conocimiento.

Entonces, un resumen es una textualización proveniente de un texto fuente donde los lectores/escritores han activado operaciones cognitivas para ejecutar la reducción (plano de la comprensión) y reflexiones metalingüísticas para elaborar la composición del nuevo texto (plano de la producción) con el objetivo de obtener uno más breve, fiel al original<sup>38</sup> (pues debe responder a la estructura y a la jerarquía de las ideas principales del texto fuente) pero autónomo.

### **1.3. EL CONCEPTO DE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA**

#### **1.3.1. ESCRITURA Y METACOGNICIÓN**

El paradigma de la escritura como proceso pone énfasis en los aspectos relacionados con actividades reflexivas que realizan los sujetos en situación de producir un escrito -activar esquemas, rescatar saberes previos, planificar, producir borradores, revisar, regular y reescribir- antes de llegar a la versión final que cumpla con las metas establecidas en función de las demandas de la tarea (cfr. 1.2.2. *El resumen: Aspectos teóricos y metodológicos*).

Este conjunto de actividades reflexivas corresponde al dominio de lo que la psicología cognitiva denomina metacognición, es decir, el conocimiento y el control de la propia actividad cognitiva. El control o regulación (conciencia de los procesos) se lleva a cabo mediante estrategias metacognitivas que permiten al sujeto seleccionar aquellas más adecuadas para resolver una tarea, supervisar y regular su uso, su efectividad y evaluar el progreso hacia la meta establecida y los resultados obtenidos (Mateos, 2001).

---

<sup>38</sup> Según Silvestri, en el caso de los géneros conceptuales, el tratamiento de la información exige fidelidad a los conceptos desarrollados en el texto fuente, “que podrán ser sintetizados, ampliados, relacionados con otras fuentes, pero nunca distorsionados, ya que son ellos el objetivo de aprendizaje” (1998, p. 23).

Como sostiene Bruner (2000), la metacognición en relación con otros procesos psicológicos como la escritura se encamina hacia el control y la regulación del código lingüístico en términos del cual se organiza y expresa el pensamiento, como es el caso de la función metalingüística del propio lenguaje. En este sentido,

[...] la actividad metacognitiva incluye la reflexión y el conocimiento metalingüístico y opera sobre la utilización, la gestión y la verificación de cualquier conocimiento y de las estrategias que intervienen en el proceso de composición (Camps y Milian, 2000, p. 18).

### **1.3.2. METACOGNICIÓN Y METALENGUAJE. EL MODELO DE KARMILOFF-SMITH**

En relación con esto, Karmiloff-Smith (1994) sostiene que se accede a la reflexión metalingüística mediante el proceso de «redescripción representacional». Según este proceso:

[...] cuando el conocimiento [sobre el sistema de la lengua] se adquiere por primera vez, se almacena en el formato de nivel I (es decir, implícitamente) y un aspecto crucial del desarrollo consiste en la redescripción de ese conocimiento para pasarlo a diferentes niveles en formatos explícitamente accesibles (1994, p. 203).

Las representaciones lingüísticas iniciales no están disponibles como datos para la reflexión metalingüística; se almacenan y se utilizan como procedimientos que permiten comprender y producir enunciados de forma eficaz (son informaciones en la mente y no para la mente). Para convertirse en datos flexibles y manipulables y, por tanto, llegar a ser accesibles a la reflexión metalingüística, es preciso que ese conocimiento implícito se re-represente (Karmiloff-Smith, 1994). Esto significa que el aprendiz tiene un camino que recorrer: debe avanzar del conocimiento representado explícitamente al conocimiento metalingüístico susceptible de hacerse consciente y expresarse verbalmente (Karmiloff-Smith, 1994).

Por lo tanto, la actividad de escritura desencadena procesos y estrategias de control metacognitivo como la planificación, el control de la producción escrita *on line* y la evaluación o revisión en diferido, que se ponen en marcha, respectivamente, antes, durante y después de la ejecución de la tarea (Mateos, 2001). Dentro de este plan integral de escritura, la reflexión metalingüística genera un distanciamiento entre el escritor y su propio texto y podría estar presente de manera recurrente tanto en las instancias de revisión *on line* (cuando comprueba si lo que está generando se ajusta a lo planeado) como en las de corrección de los borradores que anteceden al producto final.

### 1.3.3. LINGÜÍSTICA Y METALENGUAJE

Desde el ámbito de la lingüística estructural, uno de los pioneros en reflexionar sobre el concepto de metalenguaje fue Roman Jakobson en sus *“Ensayos de lingüística general”* (1981). En el Capítulo XIV desarrolla su teoría sobre el análisis de la comunicación, sus elementos y funciones. Para referirse a la función del elemento «código» utiliza el término «metalingüística». Según su definición:

[...] la lógica moderna ha establecido una distinción entre dos niveles de lenguaje, el lenguaje objeto, que habla de los objetos y el metalenguaje, que habla del lenguaje mismo. Ahora bien, el metalenguaje no es únicamente un utensilio científico necesario, que lógicos y lingüistas emplean, también juega un papel importante en el lenguaje de todos los días (1981, p. 357).

Es decir, esta función no es exclusiva de los usos verbales especializados de los lingüistas sino que se da también en el uso cotidiano del lenguaje: por un lado, está el metalenguaje científico que se utiliza para hablar de la lengua y por otro, las expresiones verbales del lenguaje común que tienen como referente otras expresiones lingüísticas: cuando no entendemos un término y preguntamos qué significa o cuando hay desfases, interferencias o diferencias en el código que utilizamos los usuarios y tratamos de entendernos, estamos dando predominio a la función metalingüística. Igualmente, a pesar de estas diferencias, tanto una como otra, poseen una misma intención descriptiva o informativa sobre el funcionamiento de los elementos lingüísticos (Camps y Milian, 2000).

Por lo tanto, el metalenguaje permite a los usuarios referirse a sus propias producciones verbales/lingüísticas, ya sean orales o escritas. Y en esa revisión se activan los procesos de reflexión «meta» que apuntan a corregir, mejorar, adecuar, entre otros, el producto verbal.

Por su parte, Emile Benveniste (1980), se refiere a la «facultad metalingüística», o sea a la posibilidad que tienen los humanos de elevarse por encima de la lengua y de contemplarla al mismo tiempo que la utilizan para comunicarse. Es la capacidad del hablante de tomar a la lengua como objeto de observación y como referente del mismo discurso (Camps y Milian, 2000).

A su vez, Olson (1998) sostiene que los usuarios poseen la capacidad no sólo de usar la lengua, sino también de descentrarse o salirse o colocarse afuera para observar el lenguaje que se está usando. Si la capacidad de usar el lenguaje es la capacidad lingüística, la de reflexionar sobre el lenguaje usado es la capacidad metalingüística.

En relación a estos planteos podemos decir que la escritura es una actividad metalingüística porque al escribir, el lenguaje se convierte en objeto de pensamiento y análisis, es decir, la escritura objetiviza el lenguaje y hace posible la reflexión sistemática sobre él. Además, la actividad escrita es una actividad controlada y en esos procesos de control reside la eficacia del mensaje escrito. Entonces, si la producción lingüística y las actividades de comprensión implican procesos de control y una cierta habilidad para analizar el uso del lenguaje, esto significa que la actividad metalingüística es inherente a dicho uso (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2000).

La reflexión puede realizarse a partir de conocimientos metalingüísticos que posee el sujeto sólo por ser usuario del lenguaje. Por esta razón, este tipo de conocimiento no es una condición previa para adquirir la cultura escrita, sino que es, más bien, su producto (Olson, 1998). La historia demuestra que:

[...] en las civilizaciones donde surgió un saber lingüístico, éste ocurrió indudablemente después de que la escritura llegara a ser una técnica bien dominada. Para la historia de los conocimientos lingüísticos el umbral de la escritura parece ser fundamental (Auroux, 1998, p. 68).

Esta aclaración hace posible establecer una importante y central diferenciación: metalenguaje o función metalingüística es un concepto que designa la propiedad del lenguaje de referirse a sí mismo, propiedad reflexiva que permite a los lingüistas colocar el lenguaje como objeto de estudio. Por otra parte, conciencia o actividad metalingüística es un concepto psicológico que refiere a cierto conocimiento que exhiben los usuarios y que consiste en reflexionar acerca de sus usos lingüísticos (Teberosky, 1992)<sup>39</sup>.

En este sentido, Auroux sostiene que

[...] no es necesario imaginarse que el saber metalingüístico pueda surgir sin transición del simple saber epilingüístico. Entre los dos, está lo que hemos llamado conciencia metalingüística y los diferentes procedimientos que permiten manifestarla (1998, p. 76).

Por su parte, la reflexión metalingüística se hace presente a través de diferentes modos y niveles de conciencia. En muchos casos se realiza una distinción entre conocimientos implícitos o epilingüísticos (saber no consciente que permite usar la

---

<sup>39</sup> Esta aclaración también posee ramificaciones nodales en el campo de la didáctica de la lengua ya que los contenidos para la enseñanza de la lengua no son una mera aplicación de los estudios lingüísticos, sino que su selección es de una gran complejidad. Podría afirmarse que, en el campo de estudios de la didáctica de la lengua, existe una coincidencia básica: el objeto de enseñanza de la lengua no es el mismo que el de la lingüística. Los investigadores señalan la necesidad de invertir las relaciones entre el objeto de la enseñanza de la lengua y el de las disciplinas de referencia. Tampoco se discute que el espacio educativo es el idóneo para desarrollar el aprendizaje de aquellos saberes necesarios para un uso complejo de la lengua (Di Tullio, 2000; Zayas, 1999; Bronckart, 1985).

lengua) y conocimientos explícitos (saber sistemático sobre las reglas que rigen el uso del lenguaje). En otros, se sostiene que hay diferentes clases de actividad metalingüística: no consciente, consciente verbalizada con términos comunes, o bien sistematizada en modelos formales y con el recurso a términos técnicos (Mateos, 2001; Camps y Milian, 2000; Auroux, 1998; Karmiloff- Smith, 1996; Culioli, 1990).

De todo lo anterior se desprende que entre los usos de la lengua y los conocimientos sobre ella hay una estrecha interrelación. Cuando se usa el lenguaje con fines comunicativos, el hablante actúa, procede, mientras que cuando se trata de una actividad metalingüística, el hablante se centra deliberada y conscientemente en un hecho lingüístico aislándolo del proceso comunicativo, a fin de reflexionar sobre él. Entre el uso comunicacional del lenguaje y la reflexión metalingüística no hay una dicotomía, sino una continuidad. Entre ambos extremos, encontramos múltiples circunstancias de uso en las cuales cualquiera de los niveles del lenguaje hablado o escrito puede ser objeto de un trabajo metalingüístico con distintos grados de conciencia (Tolchinsky, 2000).

En cuanto a los niveles lingüísticos que son objeto de reflexión metalingüística, podemos encontrar tanto los elementos lingüístico-discursivos (fonética, fonología, léxico, morfosintaxis, organización del discurso, aspectos contextuales del uso lingüístico, entre otros) como las operaciones del proceso de composición relativas a la gestión de dichos elementos, desde el punto de vista de los objetivos de las distintas comunidades discursivas (Tolchinsky, 2000). También podemos hablar de un conocimiento lingüístico –referido tanto al código gráfico como a la gramática oracional y textual– y su manifestación a través de la actividad metalingüística, y el conocimiento de los procesos y operaciones mentales implicados en el acto de escribir para una situación discursiva determinada (Castelló Badia, 2000). Otra categorización posible tiene en cuenta: a) los rasgos discursivos –emisores, destinatarios, función del texto e intención–; b) estructura del texto –sus rasgos organizativos y la superestructura–; c) aspectos lingüísticos –cohesión textual, aspectos lexicales, sintaxis de la frase, etc.– y d) ortografía y puntuación (Camps *et al*, 2000).

#### **1.3.4. REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN**

Investigaciones realizadas desde el enfoque cognitivo revelan que las operaciones implicadas en la revisión –evaluación, detección, diagnóstico y reparación de la disfunción detectada– exigen conocimientos sobre los distintos niveles de la lengua

arriba mencionados y “posiblemente una de las dificultades de los aprendices para detectar y diagnosticar, y sobre todo, para reparar disfunciones se podrían relacionar con los niveles poco explícitos de este tipo de conocimiento” (Camps y Milian, 2000, p. 17).

Sin embargo, de la no explicitación de algún elemento no se puede inferir la falta de su conocimiento (Castelló Badia, 2000). Es decir, el hecho de no reflexionar acerca de algún rasgo, no significa necesariamente que los sujetos no controlen sus usos del lenguaje. Puede tratarse de un tipo de conciencia lingüística implícita que se realiza en el momento de la escritura pero que no va acompañada de un esfuerzo reflexivo (Pittard y Martlew, 2000).

En consecuencia, si aumentamos la conciencia sobre el propio proceso de producción de ideas y de su organización y textualización, nos volveremos escritores más eficientes. Por tal motivo, el objetivo deseable desde la enseñanza de la lengua es que los conocimientos metalingüísticos puedan llegar a formar parte del sistema de conocimiento sobre el lenguaje, es decir, en parte de la experiencia del usuario de una lengua ya que es un instrumento fundamental para estructurar los procesos de comprensión y producción (Bollini, 1997).

En esta línea, Camps ofrece un punto de partida:

La hipótesis formulada hoy es que los conocimientos conscientes sobre la lengua y sus usos no sólo favorecen y facilitan el aprendizaje de estos usos complejos sino que, de algún modo, son necesarios para su acceso. El problema al que se enfrenta la investigación en didáctica de la lengua es saber cuáles son estos conocimientos y hasta qué punto, cuando son explícitos, inciden en un mayor dominio de los usos verbales (1998, p. 35).

Este aspecto relacionado con el tipo de saberes válidos para mejorar las prácticas de escritura constituye, entonces, un espacio de investigación necesario para el avance de la teoría y, sobre todo, para su correlato en el fundamento de las prácticas áulicas. En este marco, la preocupación debe orientarse a la elicitación de la conciencia metalingüística del escritor como estrategia para el control y la construcción de conocimiento sobre el proceso de composición escrita y sobre el lenguaje escrito (Camps y Milian, 2000).

En este sentido, las estrategias de comprensión y producción de textos se enseñan y se aprenden (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2005; Mateos, 2001; Camps *et al*, 2000). Los estudiantes poseen esquemas de conocimientos sobre su lengua que pueden modificarse y enriquecerse a partir del uso consciente de la reflexión metalingüística. En relación con esto, Vigotsky sostiene que los conceptos espontáneos (saber intuitivo

sobre la lengua materna) surgen de las propias reflexiones del alumno sobre su experiencia cotidiana, en cambio, los conceptos científicos se originan en la actividad sumamente estructurada y especializada de la instrucción, e imponen al alumno conceptos definidos lógicamente (Bruner, 1998; Karmiloff-Smith, 1996; Vigotsky, 1995).

Se enseña a comprender y a producir textos porque los avances, así como el aprendizaje y el dominio de las prácticas, no se adquieren de forma natural, sino que requieren de una enseñanza específica y sistemática. En vinculación a esta cuestión, Vigotsky utiliza el término *zo-ped*, -«zona de desarrollo próximo»- para referirse al lugar en el que los conceptos espontáneos de un alumno, abundantes pero desorganizados, se encuentran con la sistematización y lógica del razonamiento adulto. Por tal motivo, la instrucción educativa juega un papel central en relación a hacer a los alumnos conscientes de sus propios procesos mentales (Vigotsky, 1995). Con la enseñanza explícita y el andamiaje del docente (Bruner, 2000, 1998), se pretende que, además de enseñar y aprender un saber-hacer (leer y escribir), los estudiantes sean cada vez más conscientes de los conocimientos que ponen en juego cuando interpretan textos o cuando deben generarlos (saber sobre leer y escribir) y que en este proceso puedan también llegar a sentir que se puede hacer (poder de escribir y de leer) (Rincón, 1999).

En consecuencia, enseñar las estrategias y mecanismos de construcción textual puede implicar el mejoramiento de los procesos de comprensión y producción, en la medida en que el alumno logre integrar estos nuevos procedimientos a sus esquemas de saberes previos.

Por lo tanto, es posible incidir en un cambio positivo de los esquemas relativos a la lectura y la escritura, pero esto no se logra con la exposición directa de los mecanismos que intervienen en la producción sino con el desarrollo de una toma de conciencia gradual a través de una intervención pedagógica instruccional e interactiva (Bruner, 1998). Para Vigotsky,

[...] la enseñanza directa de conceptos es imposible y estéril y un docente que haga esto no conseguirá nada del alumno salvo verbalismo hueco, una repetición mecánica de palabras que simula un conocimiento de los conceptos pero que en realidad encubre un vacío (1995, p. 155-56).

Entonces, el reto consiste en aumentar los saberes sobre el lenguaje, hacer que las características de la organización textual sean parte de los esquemas escritores, con el objetivo de generar un encuentro exitoso entre escritor y escritura, con la ayuda de un facilitador, el profesor (Martínez, 1999). La gestión estriba en tratar de precisar cómo y

en qué instancias o etapas de los procesos de escritura esos conocimientos pueden resultar más provechosos para el mejoramiento y desarrollo de esas prácticas comunicacionales. Y también implica considerar si la información metalingüística por sí misma es útil o hay que refuncionalizarla u orientarla hacia algún propósito y hacerlo explícito. En definitiva, esto requiere de estudios empíricos que permitan establecer de qué modo y en qué instancias de los procesos de escritura resulta más conveniente introducir la información metalingüística (Zayas, 1999; Camps, 1998; Bollini, 1997).

En el contexto de nuestro estudio, y como ya hemos mencionado, el amplio concepto de reflexión metalingüística se concentrará en el dominio de la reflexión sobre el lenguaje en el nivel gramatical (y sus necesarias vinculaciones con los niveles textual y discursivo). En relación con este recorte, consideramos que la gramática puede ser un instrumento eficaz para desarrollar las habilidades metalingüísticas en los usuarios del lenguaje escrito que son necesarias para el control de la comprensión y la producción textual (Di Tullio, 1997).

No obstante, para que una reflexión gramatical durante la revisión de los textos sea posible, es necesario que los usuarios del lenguaje dispongan de determinados conocimientos sobre este campo. En tal sentido, las posibilidades de reflexión de los estudiantes se relacionan directamente con la cantidad y la calidad de los saberes gramaticales que posean sobre su lengua materna. En consecuencia, el enriquecimiento y la sistematización del conocimiento gramatical redundará en el mejoramiento sustantivo de la competencia intelectual, lingüística y comunicativa de los estudiantes (Otañi y Silvestri, 2008; Ciapuscio, 2006). Sin embargo, para que los estudiantes puedan componer y corregir de manera reflexiva y autónoma sus producciones se constituye como requisito indispensable que hayan experimentado una enseñanza explícita, gradual y sistemática de la gramática. En consecuencia, es necesario indagar y reflexionar acerca del lugar que ocupa la gramática en la enseñanza de la lengua y en la producción textual.

#### **1.4. TEORÍAS LINGÜÍSTICAS Y SUS POSTULADOS GRAMATICALES**

##### **1.4.1. COMPLEJIDAD Y POLISEMIA DEL TÉRMINO GRAMÁTICA**

Hablar de gramática implica, como primer paso, realizar una serie de precisiones terminológicas debido a la polisemia y a las ambigüedades que emergen de sus múltiples usos, campos de aplicación y modelos teóricos de referencia.



La definición de gramática como un conjunto organizado de saberes respecto del sistema de la lengua es un «cerco semántico» consensuado dentro del campo de la lingüística. Por su parte, cada teoría construye su andamiaje conceptual en función de los supuestos epistemológicos particulares, sobre los cuales cimientan la totalidad de su edificio teórico, metodológico y analítico.

En relación a la polisemia del término, Gaspar y Otañi (2004) sostienen que se pueden enumerar cuatro sentidos de «gramática».

En primer lugar, se utiliza para designar un libro, manual o tratado en el cual se realiza una descripción del sistema- estructura de una lengua particular y se establecen las normas de uso.

A modo de ejemplo citamos los siguientes enunciados donde observamos el uso del término en el sentido mencionado:

Este Manual ha sido concebido como libro de texto para un curso universitario básico de Gramática española [...]. Sus alcances son proporcionar una descripción del funcionamiento del sistema gramatical del español con instrumentos de análisis rigurosos. [...] Al ser pensado como un instrumento pedagógico, consideramos que resultará de utilidad para la actualización de los profesores de Lengua de los distintos niveles: a ellos va especialmente dedicada la sección *La enseñanza de la gramática* (Di Tullio, 1997, p. 7).

Este libro ha sido redactado con el fin primordial de poner en manos de los estudiantes un manual útil que exponga coherentemente los conocimientos actuales sobre la lengua española y que pueda servir de libro de consulta para los profesores de esta disciplina. Toda la obra está presidida por el deseo didáctico de explicar con precisión el sistema de la lengua y sus aspectos más sobresalientes. El carácter eminentemente descriptivo del libro nos ha llevado a elegir un moderado estructuralismo como marco teórico [...]. En ningún caso se ha pretendido fijar normas de uso; en muchos, se ha señalado el nivel de lengua en que tal construcción es usual, porque se entiende como una de las tareas fundamentales de la enseñanza. De una manera general, se ha pretendido describir principalmente el español estándar de la Península entre gentes de cultura (Alcina Franch y Blecua, 1994, p. 9-12).

En *Una gramática para todos* [...] se describen, y sobre todo, se explican, en el lenguaje más llano que hemos podido lograr, el *comportamiento* y las *propiedades* de las construcciones, de las palabras y de las oraciones. [...] es un libro de *divulgación gramatical* porque su propósito es facilitar al público en general, y especialmente a los estudiantes, la consulta de las nociones básicas de la gramática actual, sin limitarse a la sintaxis de la oración. En ese sentido, el libro se articula sobre dos ejes: las clases de palabras y la sintaxis oracional [...]. En cuanto a las *reglas gramaticales*, el libro no está destinado específicamente a la formulación de reglas o normas, pero creemos que deben recordarse algunas, elementales, sobre todo en los casos en que las dudas son frecuentes. Por eso, en algunos capítulos se incluyen algunas observaciones normativas muy básicas, para indicar los usos más adecuados (Marín, Marta, 2008, p. 7-8).

La *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* es la obra de consulta más detallada publicada hasta la fecha sobre la sintaxis y la morfología del español. Esta gramática, que no es teórica ni tampoco normativa, constituye una descripción minuciosa de la estructura de nuestra lengua en la que tienen igualmente cabida los análisis tradicionales y las aportaciones modernas. La obra se apoya en una amplia bibliografía, pero a la vez

se presenta sin aparato formal alguno y sus descripciones se formulan con un vocabulario sencillo, común a la mayor parte de los enfoques existentes [...]. La gramática se dirige al numeroso conjunto de profesores, estudiantes e investigadores que poseen alguna relación profesional con el idioma español en los múltiples ámbitos que abarcan su estudio y su enseñanza (GRAE, 1999 –contratapa-).

La lectura de estos fragmentos evidencia, además del afán descriptivo declarado y del aspecto normativo deslizado, difuso o interdicto, una clara intención pedagógica. Las orientaciones didácticas están enunciadas en las presentaciones de estos manuales y esto revela el ideal siempre presente entre los teóricos de la disciplina: que la enseñanza de la gramática se materialice en las aulas y que los profesionales de la educación se perfeccionen en ese ámbito.

Una segunda acepción define a la gramática como estructura inmanente, es decir, como sistema de reglas que subyace a una lengua particular. Al respecto, citamos el siguiente fragmento de Hernanz y Brucart:

Hemos concebido a la gramática como un sistema de reglas capaz de generar todas las oraciones de una lengua, dotándolas a la vez de una descripción estructural que especifique cuáles son los elementos con los que se ha construido la oración y cuáles su orden, su disposición, las relaciones que mantienen entre sí y cuantos otros datos gramaticales hagan falta para determinar el modo como la oración se emplea y se entiende (1987, p. 40).

En estrecha relación con lo anterior, Marta Marín refiere que:

[...] es el sistema formado por los principios y leyes de una lengua. Esos principios y leyes forman el entramado básico gracias al cual los hablantes pueden producir sus propios enunciados de una manera que no sea caótica, para que puedan ser comprendidos por otras personas. Sin ciertas reglas sistemáticas que tienen todos los lenguajes, el modo de hablar y de escribir sería tan individual que no nos entenderíamos los unos a los otros (2008, p. 9).

En ambos casos se hace referencia a la gramática como sistema de reglas inmanente que subyace a toda lengua particular. Otras teorías gramaticales buscarán una abstracción de aquellas reglas generales y constantes que aparezcan en todas las lenguas en pos del establecimiento de una gramática universal. Por otra parte, en ambos fragmentos se destaca la importancia de este sistema de reglas que poseen los hablantes cuyo objetivo de existencia, uso y dominio se relaciona directamente con la posibilidad de establecer comunicación entre los usuarios del lenguaje.

Un tercer sentido relaciona gramática con un subcampo de investigación dentro de la lingüística. Al respecto, Di Tullio sostiene lo siguiente:

La gramática es una construcción teórica diseñada para describir y explicar el funcionamiento del sistema lingüístico. Como tal, debe definir con precisión sus unidades de análisis, los criterios y la metodología que va a emplear dentro de un marco conceptual coherente y explícito [...]. En un sentido estrecho la gramática sólo estudia

las unidades significativas y su combinatoria. Comprende dos partes: la morfología y la sintaxis. La primera se ocupa de la estructura interna de las palabras. Su unidad de análisis es el morfema, la unidad significativa mínima [...]. La sintaxis, a su vez, estudia la combinatoria de las palabras en el marco de la oración, su unidad máxima [...]. En un sentido amplio, incluye, además del componente morfosintáctico, otros componentes: el fonológico, que concierne al sistema de sonidos de una lengua [...] y el semántico que incluye el significado de las palabras y el de las construcciones de las que aquéllas forman parte (1997, p. 16-19).

Por su parte, Bosque y Demonte (1999) en su introducción a la *Gramática descriptiva de la lengua española* explican este uso particular del término gramática de la siguiente manera:

La Gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua (GRAE: XIX).

Ambas aproximaciones a la delimitación del término en este sentido concuerdan en que la gramática es el estudio pormenorizado de las unidades de las lenguas naturales y su combinatoria. Otro de los acuerdos es que en la descripción de esas estructuras existen diferentes perspectivas de investigación y de análisis, y por lo tanto, varias gramáticas y esta discriminación nos permite introducir la próxima acepción.

En este caso, el término hace referencia a un modelo teórico particular, construido desde una perspectiva científica específica y en un momento histórico determinado<sup>40</sup>. Dentro de este recorte terminológico se habla de «gramáticas» y no de «gramática», puesto que desde las distintas teorías científicas se intenta dar cuenta de la gramática como sistema estructurado de unidades y reglas de combinatoria (Gaspar y Otañi, 2004).

Al respecto, López García (2000) sostiene que la gramática española de este siglo está marcada por la irrupción de planteamientos teóricos de diversas escuelas lingüísticas con sus distintos modelos científicos y propone las siguientes líneas de investigación: «gramática normativa», «gramática descriptiva», «gramática funcional», «gramática generativa», «gramática cognitiva» y «gramática pragmática», cada una con su propio recorte o aspecto del lenguaje a estudiar y la elección, derivada del eje rector, de unidades de análisis, metodología y andamiaje teórico particulares.

---

<sup>40</sup> Según Camps, “un modelo científico de la lengua no es más que una hipótesis explicativa de su funcionamiento. Es una construcción cultural [...] sometida a cambios y a sustituciones por otros modelos que se demuestren más eficaces para explicar el objeto de estudio” (2008, p. 8).

Otro campo de exploración relativo a los ámbitos de aplicación es el de la gramática pedagógica, es decir, la adaptación de algún modelo científico a la enseñanza, previo proceso de transposición didáctica. Se trata de una instancia previa necesaria porque la escuela no es el espacio adecuado para la aplicación fiel de determinada teoría gramatical, puesto que el objetivo de la enseñanza no es que el alumno sea un lingüista adscrito a determinada corriente sino un usuario competente del lenguaje que pueda desenvolverse con autonomía dentro de la cultura escrita. El circuito escolar debería funcionar como el ámbito idóneo para el desarrollo de las praxis de lectura y escritura en los alumnos y de la revisión crítica y selectiva de las distintas perspectivas de análisis sobre el sistema de la lengua en relación a los procesos de lecto-escritura por parte de los docentes<sup>41</sup>.

Según Fernández, una gramática pedagógica requiere “una descripción global, coherente y económica de los hechos lingüísticos” y agrega que es interesante “practicar un sano eclecticismo sin incoherencias, tomando de las diferentes teorías los enmarques, conceptos y métodos que más se adaptan a cada nivel de análisis y al proceso gramatical escolar” (1987, p. 78)<sup>42</sup>. Claro está que, para que este proceso de revisión crítica sea posible, es condición indispensable que el profesor de lengua posea, por un lado, una sólida formación respecto del funcionamiento del sistema de la lengua y por otro, capacidad de transposición didáctica para transmitir ese conocimiento a los alumnos de manera significativa. En este sentido, de Kock reflexiona lo siguiente: “los que estudian una lengua con el propósito de enseñarla constituyen una minoría con respecto a la masa

---

<sup>41</sup> En este sentido, Pérez y Rogieri refieren que “En la lectura de los manuales de enseñanza de la lengua es habitual el hecho de que se parte de propuestas de uso instrumentales de conceptos gramaticales, sobre todo orientados a producir el control de los errores diagnosticados como frecuentes en la producción escrita, por fuera de la teoría gramatical de la que se parte. Sin embargo [...] es inevitable sostener que existe una lógica entre teoría lingüística y teoría gramatical en tanto toda vez que se sostiene una teoría lingüística se asume una teoría gramatical [...]. Si trabajamos con gramática, asumimos que ella es un instrumento teórico, un constructo hipotético para describir y analizar una lengua dada. Esto es, las gramáticas son modelos sobre el funcionamiento y la estructura de una lengua” (2007, p. 110).

<sup>42</sup> El único aspecto que no se debe descuidar en una práctica docente de tipo ecléctico es la terminología. Al respecto, Álvarez Méndez sostiene que “Si bien el desconcierto terminológico es un problema de desacuerdo en el uso de los términos, en el fondo, no es una mera cuestión de nombres, porque detrás de esto hay una serie de interpretaciones de los hechos que dependen fundamentalmente del concepto que se tenga de la naturaleza de las lenguas como sistemas de signos. Además, la situación se agrava cuando se la proyecta en el aula: primero, para el profesor, en cuanto que la nomenclatura adoptada implica en parte, una definición personal o toma de postura ante las corrientes lingüísticas, lo que supone un conocimiento previo de ellas, y en segundo lugar, para el alumno, que, a fin de cuentas, no sabe a qué atenerse, dado que unas veces oye que un mismo fenómeno recibe denominaciones distintas (raíz, lexema, morfema), o al contrario, un solo término (forma) designa fenómenos diferentes” (1987, p. 66).

de los que aprenden. De ellos depende la enseñanza de la lengua en una nación, con las repercusiones culturales y económicas que ello implica” (2000, p. 53).

#### **1.4.2. PARADIGMAS LINGÜÍSTICOS: ENFOQUES TRADICIONALES, FORMALES Y COMUNICATIVOS**

El campo de la lingüística y, en particular, el subcampo de la gramática no se constituye como un conjunto cerrado y acabado de conocimientos, sino que, como todo saber científico está en constante proceso de modificación, cambio y construcción. Estos movimientos de la ciencia son fruto tanto de las diferentes perspectivas de investigación como de las imposiciones de los paradigmas dominantes. En el caso de la lingüística, los paradigmas más documentados son:

- Tradicional: dominó los estudios sobre el lenguaje desde la Antigüedad hasta principios del siglo XX.
- Formal-estructural: Ferdinand de Saussure con su *Curso de lingüística general* (1916) dota a la lingüística de objeto de estudio y la eleva al estatus de ciencia. Sus más fieles representantes son los modelos estructurales y generativos en los cuales se aísla el sistema como objeto de estudio y esta reducción tiene por objetivo la profundización en la descripción de la estructura de la lengua, de la competencia lingüística del hablante-oyente ideal o del aparato formal del lenguaje (González Nieto, 2001).
- Funcional-comunicativo: ingresa con fuerza en el campo de las ciencias del lenguaje a partir de la década del '60. Sus focos de interés son la actividad comunicativa entre los hablantes, la reconsideración de las relaciones entre actividad y sistema y entre pensamiento y lenguaje, las variedades funcionales y sociales de los comportamiento verbales y el carácter interdisciplinar de los estudios sobre el lenguaje (González Nieto, 2001).

Si bien sus surgimientos pueden parecer sucesivos en el tiempo, los aportes de los tres paradigmas mencionados conviven, se retoman y se retroalimentan, proceso que permite los avances de esta área del saber.

En este contexto múltiple, dinámico y productivo, resulta necesario explorar problemáticas relativas, por un lado, al dominio gramatical y los postulados teóricos de cada paradigma lingüístico y, por otro, los impactos que han tenido las diferentes teorías científicas sobre el sistema de la lengua en el discurso pedagógico.

A tales efectos, nos dedicaremos a analizar en la sección siguiente, los postulados gramaticales correspondientes a las siguientes teorías lingüísticas: gramática tradicional-normativa, gramática estructural, gramática generativo-transformacional, gramática funcional y gramática cognitiva a partir de sus autores representativos. Para ello consideraremos como aspectos a revisar los siguientes supuestos teóricos: objetivo de la teoría lingüística, objeto de estudio –o parcialidad que toman de él-, definición de lenguaje que subyace, puntos de vista adoptados, métodos desarrollados, metalenguaje empleado, entre otros parámetros que permiten guiar la exposición. Asimismo, nos detendremos especialmente sobre aquellos modelos que impactaron efectivamente en el discurso escolar (gramática tradicional, estructural y funcional) y por ende, en las aulas, con el objetivo de rastrear sus implicancias en la enseñanza de la lengua y de la gramática y la vigencia y/o presencia de cada uno de ellos<sup>43</sup>.

#### **1.4.2.1. ENFOQUE TRADICIONAL: GRAMÁTICA TRADICIONAL-NORMATIVA**

Los postulados gramaticales de este paradigma tienen una clara finalidad normativa y se enmarcan dentro de la tradición gramatical que se remonta a la antigüedad clásica. Según López García,

[...] antes que abordar el lenguaje como problema [a la gramática normativa] le interesa aconsejar pautas de uso correcto y cuando busca justificaciones adopta un criterio etimológico que concibe al latín y su gramática como modelo ideal (2000, p. 9).

Por ejemplo, Alonso y Henríquez Ureña (1967), en su *Gramática castellana* sostienen que han prestado “atención especial a la Ortología”. Esta destacada referencia a la corrección y el énfasis en la importancia de su tratamiento demuestran que la representación normativa de la gramática es la que impregna el discurso de los representantes de este paradigma.

En este contexto, los objetivos se vinculan con la regulación del empleo de una lengua, específicamente, aquella que utilizan las personas «cultas» o los escritores y, el modelo de «buen decir» está contenido en los clásicos de la literatura. Es decir, el objeto de estudio es un estilo, un uso particular del lenguaje por parte de determinado sector de la sociedad, que se convierte en eje rector, regulador y sancionador de las manifestaciones lingüísticas de toda una comunidad de habla. Por su parte, la

---

<sup>43</sup> Asimismo, aclaramos que, en función de los intereses y búsquedas de esta investigación, se configuran como categorías teóricas productivas para el análisis propias de la teoría generativa las de «competencia lingüística», «gramaticalidad» y «gramática implícita», (puesto que tienen implicancia para analizar niveles y estadios en el dominio del sistema de la lengua), mas no los modelos y esquemas de análisis propuestos para la descripción del sistema lingüístico.

concepción de lengua subyacente es la de una lengua homogénea que es patrimonio social y bien cultural; y que, considerada como instrumento, permite tanto la formulación del pensamiento como la comunicación.

Estas ideas tienen la impronta de la vieja definición de gramática “el arte de hablar y escribir correctamente una lengua”. En síntesis, la teoría gramatical obedece a necesidades prácticas, se basa en el «buen uso» idiomático, en la autoridad de los grandes escritores y en el juicio de los especialistas. Un fragmento de los autores mencionados es esclarecedor puesto que condensa los postulados de esta teoría:

Son formas correctas de decir aquellas aceptadas y usadas por los grupos más cultos de la sociedad. Corrección quiere decir aquí prestigio social de cultura. La incorrección provoca un juicio social que recae sobre quien la comete, el cual queda como de educación idiomática deficiente (Alonso y Henríquez Ureña, 1967, p. 16).

Si parafraseamos el enunciado podemos obtener el siguiente resultado: aquel que no utiliza formas correctas es inculto y comete faltas que implican sanciones sociales; su educación deficiente le impide ordenar su pensamiento y lo inhabilita para desenvolverse con eficacia y propiedad en el ámbito social.

En este marco, el rol de la escuela y la enseñanza radica en impartir la gramática normativa -que “consiste en el sistema de reglas y normas para hablar y escribir el idioma conforme al mejor uso”- para “procurar en los alumnos el dominio de la propia expresión y adiestrarlos en la interpretación adecuada del habla o escritura ajenas” (Alonso y Henríquez Ureña, 1968, p. 18). Además, según los propios autores, es un manual destinado a la enseñanza del español en la educación secundaria, o sea, una gramática pedagógica.

En este contexto, es necesario destacar que, en palabras de Roca Pons, “la existencia de una gramática normativa tiene plena justificación y las necesidades prácticas que satisface le dan derecho a subsistir al lado de la gramática teórica o científica” (1974, p. 25-26). En tal sentido, debe quitarse el tinte prejuicioso hijo de la época, y reflexionar sobre la necesidad de que la escuela enseñe a los alumnos la gramática normativa del español estándar, debido a que es la herramienta que les va a permitir desempeñarse como sujetos sociales activos y autónomos dentro de la cultura escrita<sup>44</sup>. Al respecto, Di Tullio sostiene que

---

<sup>44</sup> Pérez y Rogieri ubican los aspectos normativos de la gramática del español dentro de los parámetros regulativos. Para las autoras, “Las reglas regulativas son aquellas que orientan la conducta de los usuarios para un desempeño más adecuado, correcto o eficaz. En este sentido, corresponden al *deber ser*, por el hecho de que pautan comportamientos en términos de criterios sociales o socioeducativos, histórico-

La gramática normativa resulta sumamente importante en la escuela. Puesto que la función esencial de ésta es brindar iguales oportunidades a todos los ciudadanos. En la medida en que la lengua puede convertirse en fuente de discriminación, es importante que todos los estudiantes sepan emplear la forma prestigiosa; en caso contrario, no estarán en las mismas condiciones de ejercer sus derechos. Desde este punto de vista, la normativa forma parte de la educación lingüística en el terreno sociolingüístico, ya que proporciona la norma estándar, que incluye la ortografía, la ortología (la pronunciación correcta), las estructuras gramaticales consideradas correctas y el léxico adecuado a los diferentes registros (2000, p. 13).

Asimismo, es importante considerar que desde un punto de vista psicológico, la normativa de la lengua materna es lo primero que aprenden los niños en la escuela (Otañi y Silvestri, 2008). Al respecto, Camps *et al* indican que:

En la escuela, el niño aprende a escribir, aprende el sistema gráfico de la lengua. Por lo tanto, debe considerarse este aprendizaje como un proceso que se inicia con los primeros contactos del niño con la representación escrita [...] y que no acaba, como mínimo, antes de finalizar la enseñanza primaria (2004, p. 6).

Por último, esto no implica que se deje de lado el estudio y análisis de las variantes regionales, sociales, de edad y de registro propias de los usos de la lengua en contextos específico y, además, estas variedades deben tenerse cuenta a la hora de las planificaciones, puesto que es importante que “la norma gramatical enseñada se complete, verifique y enmiende con el estudio de las producciones lingüísticas concretas” (de Kock, 2000, p. 55).

#### **1.4.2.2. ENFOQUES FORMALES: GRAMÁTICA ESTRUCTURAL Y GRAMÁTICA GENERATIVA**

El objetivo de la lingüística estructural es establecer una descripción abstracta, exhaustiva y rigurosa<sup>45</sup> del sistema lingüístico, esto es, no interesa el prescriptivismo o la normativa puesto que consideran que la lingüística científica debe resistirse a la valoración (Prieto de los Mozos, 1998); en consecuencia, la meta es la descripción y no la reglamentación de una lengua. Ahora bien, ¿qué concepción de lengua subyace? La de un sistema abstracto de signos, definición en la que se encuentran condensados la mayoría de los postulados del estructuralismo lingüístico. La lengua es entendida como

---

políticos, estéticos, geográficos [...]. Los hablantes pueden violar las reglas regulativas y su violación no produce agramaticalidad sino grados de aceptabilidad” (2007, p. 111). Para más detalle sobre los aspectos regulativos/constitutivos de la gramática, cfr. nota n.º 61.

<sup>45</sup> Por ejemplo, para Alarcos Llorach (1968), la descripción de la lengua, como la de cualquier otro objeto científico, ha de ser libre de contradicciones, exhaustiva y lo más sencilla posible; estas tres exigencias constituyen el principio de empirismo y el objetivo de la teoría es llegar, mediante listas de inventarios, a las magnitudes de menor extensión posible y de número mínimo.



una estructura abstracta, autónoma y autorregulada por una serie de leyes que relacionan todos y cada uno de los elementos de un conjunto y, a su vez, cada elemento adquiere un valor respecto de los otros y del sistema en su totalidad.

Los métodos de análisis son internos e immanentes, esto es, se estudia la lengua en sí misma y por sí misma. Por esta razón, se establece un metalenguaje que confiere a los términos utilizados una significación propia dentro de la lingüística. Es en esta instancia donde el estructuralismo realiza sus mejores aportes: dotar a la lingüística de rigor y precisión y proveerla de la mayoría de los instrumentos de análisis y descripción gramatical disponibles<sup>46</sup>.

Respecto de la metodología, los enfoques formales adscriben al método deductivo, que impone una mirada de lo general a lo particular o en palabras de Alarcos Llorach “de la clase al elemento” (ver *infra*). El procedimiento para desarrollar este tipo de análisis especificativo se asienta en el criterio de la división, mediante dos reglas clásicas, segmentación y conmutación:

Lo que nos es dado, al tratar de describir la lengua es el *texto* [...] aún no analizado, como totalidad no dividida y absoluta. El único procedimiento para buscar en el decurso de este texto un sistema de lengua es el análisis, mediante el cual el texto será considerado como una clase divisible en elementos, los cuales considerados a su vez como clases, se dividen de nuevo en elementos, y así sucesivamente hasta que la división se agota (1968, p. 25-26).

En relación a esto, Marín (2000) sostiene que el estructuralismo concibe a la lengua como un inventario de formas y elementos de carácter discreto (acabados, cerrados, estáticos y constantes) y la misión del analista es clasificarlos, categorizarlos y describirlos. Por esta razón, se dice que los investigadores de esta corriente son taxonómicos, su objetivo es la taxonomía de las lenguas que estudian y los procedimientos que utilizan y las clasificaciones que desarrollan también obedecen al carácter discreto (relaciones distintivas, bipolaridades, deslindes, valores diferenciales).

Así, el punto de partida teórico para el análisis es una concepción discontinua del objeto: la lengua se compone de unidades discretas que definen una combinatoria. Por su parte, estas unidades no se presentan de manera natural, en consecuencia, la

---

<sup>46</sup> En palabras de Martinet, máximo exponente del funcionalismo francés: “La ciencia empieza en el momento en que se ha elegido deliberadamente un objeto de estudio y un ángulo de visión particular que permitirá, dentro del marco elegido, decidir la pertinencia o no pertinencia de tal o cual dato [...]. La necesidad, para toda ciencia, de delimitar su dominio y de precisar su punto de vista, implica que no puede utilizar las palabras del lenguaje corriente sin deslindar, por medio de una definición, la extensión que desea dar a cada una de estas palabras [...]. Antes de emplear un término, el investigador deberá, no sólo elegir, en función de sus necesidades, entre los diferentes sentidos del término, sino delimitar con precisión el valor que le dará, definiéndolo por medio de otros términos sometidos a las mismas restricciones” (1987, p. 14-15).

lengua aparece como una masa indistinta que es necesario segmentar. Los resultados de sus investigaciones suelen ser cuadros donde se reúnen todos los rasgos pertinentes, reducidos a un conjunto de oposiciones binarias que dan cuenta de las oposiciones existentes en las lenguas. Desde esta perspectiva «discontinuísta», la realidad lingüística se compone de las elecciones que la lengua le permite hacer a los sujetos hablantes. Estas elecciones se refieren a elementos discretos: hay que elegir entre una palabra y otra, como entre un fonema y otro, sin la posibilidad de solución intermedia (Fuchs y Le Goffic, 1979).

Por último, si bien en el extracto citado se hace referencia a que lo «dado» para analizar es «el texto» tanto en su versión oral como escrita, los investigadores de esta corriente trabajan con fragmentos escritos y con ejemplos artificiales contruidos *ad hoc* para dar cobertura léxica a las estructuras sintácticas que se proponen describir y analizar. Además, la escasa ejemplificación sin realidad contextual -oraciones y construcciones de laboratorio- se relaciona con la focalización en la pura descripción y con la falta de interés explicativo-didáctico.

En consecuencia, no encontraremos dentro del paradigma estructuralista proyecciones para la enseñanza. Esto se debe a que dentro de sus intereses no figura ni formular gramáticas pedagógicas ni que sus postulados teóricos se implementen en las aulas. En definitiva, la “teoría estructuralista no se desarrolla con fines didácticos sino con el objetivo de llegar a una mejor comprensión de la estructura de las lenguas” (Lomas *et al.*, 1993, p. 25). Además, el estructuralismo propone esquemas extremadamente rígidos para el aprendizaje escolar. Centrarse de manera exclusiva en la importancia de la forma lleva a los investigadores a caer en un sintactismo puro y, por ende, se deja de lado el hecho de que la lengua es, ante todo, vehículo de comunicación, que es realmente lo que al alumno le interesa y le importa. Además, el riesgo de caer en un formalismo riguroso es evidente, y de llegar a él, el aprendizaje de la gramática se convertirá en el estudio de esquemas fosilizados e inermes y el análisis quedará reducido a esquemas mecánicos (Álvarez Méndez, 1987).

El proceso de abstracción llevado a cabo por los estructuralistas de la primera época se acentúa y profundiza con el formalismo de Chomsky (1971) y sus discípulos.

Si bien ambas corrientes consideran que la lingüística debe ocuparse de los aspectos sistemáticos del lenguaje, el generativismo se diferencia al postular que es insuficiente limitarse a la descripción de las estructuras de una lengua. Por tal motivo, se proponen no sólo la descripción de los elementos y las reglas del sistema lingüístico

sino, también, la explicación formal y sistemática de los fenómenos que se estudian, es decir, por qué son precisamente esos elementos y esas reglas, y no otros (Gaspar y Otañi, 2004). En este apartado describiremos brevemente los postulados básicos del generativismo por haber sido el programa de investigación fundante del enfoque y sometido a varias reformulaciones. Otros modelos chomskianos como el de *Principios y parámetros* y el *Minimalista*, comparten los mismos presupuestos y la característica que comparten es la búsqueda de la máxima abstracción, el formalismo puro y la falta de implicancias pedagógicas puesto que sus teorizaciones no tuvieron repercusión en las propuestas editoriales y/o en las aulas del sistema educativo argentino.

Los presupuestos metodológicos y epistemológicos distintivos del generativismo que lo identifican como una corriente particular dentro de las ciencias del lenguaje se relacionan con: a) su concepción sobre el lenguaje y los procesos de adquisición, b) la tendencia a la máxima abstracción y al formalismo puro y c) su particular visión modularista de la mente<sup>47</sup>.

En primer lugar, el objetivo de una gramática generativa es explicar la forma y el significado de las expresiones lingüísticas de las lenguas particulares a fin de descubrir los principios, reglas y elementos comunes a todas las lenguas humanas conocidas; la denominada gramática universal. Al respecto, una de las ideas fuerza de este modelo es la concepción acerca del lenguaje y su capacidad creativa y/o generativa y, en particular, su recursividad. Esto significa que todo individuo es capaz de producir y comprender un número infinito de mensajes a partir de un número finito de unidades y reglas de combinatoria. Esta característica del lenguaje humano evidencia la existencia de un mecanismo que permite producir todas las oraciones posibles, es decir, la gramática universal. En palabras de Hernanz y Brucart:

Todas las lenguas cuentan con mecanismo que permiten obtener unidades complejas a partir de la agregación de unidades idénticas más simples [...]. Esta característica denominada recursividad, convierte en infinito el conjunto de oraciones de una lengua, pues a partir de una oración cualquiera será posible obtener una más larga a través de la coordinación y de la subordinación (1987, p. 16).

En este marco, el objetivo será construir el modelo más apropiado para describir y explicar ese mecanismo, o sea, construir su gramática;

[...] la gramática será pues, una representación de los procedimientos subyacentes a la creatividad que se da en el lenguaje [...] y el primer fin del análisis lingüístico será diferenciar los enunciados gramaticales de los enunciados no gramaticales (Bronckart, 1980, p. 144).

---

<sup>47</sup> Para una explicación más detallada ver: Gaspar y Otañi, 2004; López García, 2000 y Lomas *et al*, 1993.

En este sentido, la noción de gramaticalidad también es una piedra angular de la teoría. Este criterio no tiene ningún vínculo con la visión normativa de corrección, sino que se relaciona con los juicios de aceptabilidad del sujeto hablante en función de la capacidad generativa y creativa del lenguaje, es decir, con su competencia lingüística para discriminar entre frases gramaticales y agramaticales, pero también aceptable o no desde el punto de vista comunicativo.

Como objeto de estudio se plantean la forma y el significado de las expresiones lingüísticas pero en un plano abstracto y teórico, es decir, las oraciones (unidad de análisis compartida con el estructuralismo) gramaticalmente correctas que produce el hablante oyente ideal con absoluta competencia lingüística y miembro de una comunidad lingüística homogénea. La competencia lingüística es el conocimiento que el hablante tiene de su lengua, y en este enfoque es equivalente al conocimiento de la gramática.

Ahora bien, este conocimiento es interno e individual. Se trata de un saber inconsciente que el hablante ha internalizado al abstraer las reglas de la gramática en su proceso de adquisición del lenguaje. Aquí nos encontramos con otro de los presupuestos epistemológicos del generativismo: su particular concepción respecto de la adquisición del lenguaje. En este sentido, la definición de lenguaje que subyace está ligada a los postulados de modularidad, mentalismo e innatismo. Se afirma que el lenguaje es producto de una facultad humana particular, la facultad lingüística que se concibe como un componente especial dentro de la mente, relativamente autónomo, puesto que establece conexiones con los otros módulos del cerebro.

La mente/cerebro humano se divide en subsistemas o módulos relativos a las diferentes facultades humanas en constante interacción y uno de ellos corresponde al lenguaje. En consonancia con esto el lenguaje es considerado una capacidad innata de la especie humana que se actualiza en el proceso de adquisición de una lengua determinada. Esto significa que la *tábula* ya no es rasa sino que tiene impresas unas guías generales que nos orientan en la adquisición de las lenguas particulares. Por último, estas guías o reglas generales que vienen contenidas en el módulo del lenguaje son la piedra angular que le permite a los generativistas arriesgar la hipótesis de los universales lingüísticos o gramática universal, entendida como un subsistema fijo de reglas y principios de organización común a todas las lenguas más allá de las diferencias que presenten entre sí (Hernanz y Brucart, 1987; Bronckart, 1980). Estos principios son

pocos, interactúan y se fijan como parámetros que varían según las lenguas, pero las opciones de variación están contenidas en la gramática universal (Múgica y Solana, 1989).

Por último, no se manifiestan proyecciones para la enseñanza, puesto que, al igual que ocurre con el estructuralismo, no está dentro de sus intereses elaborar una gramática generativa pedagógica para su aplicación en la didáctica de las lenguas, sino una mayor comprensión y explicación del sistema de la lengua, su naturaleza, origen y uso en el nivel científico. Es decir que, entre sus preocupaciones no aparecen aspectos que revelen aristas didácticas sino que el interés se ubica de manera exclusiva en el nivel meta-teórico y su objetivo es construir un modelo sistemático, riguroso y operativo en términos formales (Fuchs y Le Goffic, 1979).

Como hemos podido observar, el mentalismo, el racionalismo, la abstracción y el formalismo puro son aspectos filosóficos, epistemológicos y metodológicos intrínsecos a esta teoría, principios que se presentan como fundamentos preexistentes y subyacentes al modelo (Bronckart, 1980).

Dadas estas características, podemos arriesgarnos a concluir que, desde el punto de vista pedagógico, las especulaciones científicas y los avances teóricos de este modelo son de interés limitado. La corriente se gestó y trascendió como enfoque superador de las taxonomías del estructuralismo tradicional al tener como principio rector la búsqueda de la explicación de los fenómenos lingüísticos que sometían a investigación.

Sin embargo, este poder explicativo del aparato teórico no motivó un impacto efectivo en las aulas; la complejidad y la abstracción intrínsecas de sus postulados hacen del generativismo, un modelo gramatical que no se presta para la enseñanza en la escuela. Su ingreso en el ámbito escolar ha sido casi nulo y sus aplicaciones se han limitado a un formalismo vacío y a una representación demasiado esquemática y simplista de los hechos (Fernández, 1987). A esto se le suma la constante complicación del aparato formal cada vez más abstracto y, las marchas y contramarchas en el plano de la investigación tienen como correlato el hecho de que sus postulados teóricos y metodológicos no sean revisados por el discurso pedagógico y, por lo tanto, no se elaboren propuestas didácticas serias y consensuadas que aborden la enseñanza de la lengua y de la gramática desde el enfoque generativo.

Al respecto, Múgica y Solana sostienen que la escuela planifica la enseñanza de la lengua materna sin considerar cuál es la competencia lingüística que han alcanzado los alumnos y, en relación a la enseñanza de la gramática, parece no tener en cuenta el

conocimiento intuitivo que el estudiante tiene de su lengua. Como un posible aporte didáctico de esta teoría las autoras destacan lo siguiente:

[...] la teoría lingüística y la teoría de adquisición del lenguaje pueden proporcionar los instrumentos teóricos para que, por un lado, se prepare material didáctico-lingüístico que apoye el desarrollo del lenguaje del niño y del adolescente y, por otro, se los haga reflexionar sobre el conocimiento que tienen de su lengua (1989, p. 198).

#### **1.4.2.3. ENFOQUES COMUNICATIVOS: GRAMÁTICA FUNCIONAL Y GRAMÁTICA COGNITIVA**

A partir de la década del sesenta el interés dentro del campo de la lingüística se direcciona hacia el uso del lenguaje y este nuevo enfoque va acompañado de fuertes críticas hacia los modelos centrados exclusivamente en el sistema de la lengua. El nuevo paradigma en gestación acusa a las gramáticas científicas de ocuparse de estudiar sólo constructos formales inventados por y para los lingüistas regidos por la idea de que existe una lengua en forma pura que se contamina al convertirse en discurso (Prieto de los Mozos, 1998).

De esta manera, empiezan a abrirse camino y a tomar envergadura científica aquellas orientaciones dejadas de lado, olvidadas o anuladas dentro del paradigma formal/estructuralista. La lingüística descriptiva, observacional, formal y rigurosa que plantea el tratamiento estructural del lenguaje en la dimensión sincrónica generó disconformidad, y muchos lingüistas preocupados por otros aspectos del lenguaje buscaron caminos alternativos. En este sentido, las drásticas reducciones y abstracciones operadas desde el enfoque formal, tuvieron como correlato, el cambio de foco hacia la pragmática y el contexto (López García, 1998)<sup>48</sup>.

Desde esta nueva perspectiva, las ciencias del lenguaje tienen la finalidad de descubrir la manera en que los usuarios del lenguaje construyen sus enunciados, cómo los usan y cómo logran hacerse comprender adecuadamente por sus interlocutores.

La corriente liderada por Halliday toma como punto de partida y núcleo para desarrollar su aparato teórico la función comunicativa de la lengua y, a partir de allí indaga sobre aspectos léxico-gramaticales que se manifiestan en la construcción de un mensaje, motivados a su vez, por las características del contexto comunicativo. Desde

---

<sup>48</sup> Según López García (1998), el hastío del reduccionismo y el exceso de formalización provocaron que las preocupaciones científicas se orientaran al estudio y análisis de los componentes más complejos y más alejados y externos al núcleo duro –sistema y descripción gramatical-. En tal sentido, la lingüística del siglo XX fue sumando un nuevo componente más complejo que el anterior al inventario de la ciencia lingüística: la década del '30 fue fonológica, la del '40 morfológica, la del '50 sintáctica, la del '60 se interesó por la semántica, la del '70 alcanza el nivel textual y se interesa por el contexto sociolingüístico, la del '80 aborda cuestiones pragmáticas y conversacionales y los '90, las tipologías y la ruptura de la concepción monolingüe.

este enfoque se considera que todo texto está constituido por tres tipos de significados: experienciales, interpersonales y textuales. Los primeros codifican nuestras experiencias del mundo, los segundos nos permiten interactuar con otros y los terceros organizan a los dos anteriores para construir mensajes relevantes y coherentes (Borsinger, 2005).

Como observamos, ingresar en la dimensión funcional es adentrarse en los dominios del lenguaje en uso y de las relaciones entre lengua y contexto social, sus vínculos dialécticos y sus mutuas influencias. En tal sentido, los principales objetivos son: a) analizar el papel que la lengua desempeña en la cultura y en el mundo social, b) interpretarla como sistema de significación y como recurso del que disponen los hablantes para configurar su experiencia en el mundo y para interactuar con otros. En palabras de Halliday (2004), la nueva perspectiva estudia la lengua como un medio que conduce a un fin y no como un fin en sí misma.

Para desarrollar estos objetivos los autores adscriptos a esta corriente configuran como objeto de análisis todas las manifestaciones verbales que producen los hablantes en contexto, es decir, tanto orales como escritas. En consecuencia, el objeto de análisis ya no se limita al marco oracional –porque consideran que no es el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos- sino que se expande al nivel del enunciado y del texto/discurso; y específicamente, en el enfoque de Halliday, la unidad de análisis se configura en base al sistema de la cláusula<sup>49</sup>.

Respecto del metalenguaje, si bien emplean categorías tradicionales -las clases de palabras- y se apropian de nociones lingüísticas de otras corrientes, -por ejemplo, Tema-Rema que provienen de la lingüística de la Escuela de Praga (Danês, 1974; Firbas, 1964)-, agregan todo un cuerpo de nociones y denominaciones funcionales -metafunciones, procesos, estratos, entre otras- (Ghío y Fernández, 2005). Se manifiesta una clara intención de definir una terminología adecuada y un lenguaje especializado que permita dar cuenta de la nueva perspectiva funcional-comunicativa de estudio.

---

<sup>49</sup> Halliday (2004) define la cláusula como una unidad en la que se combinan tres tipos de significados diferentes (experienciales, interpersonales y textuales), es decir, tres estructuras distintas, cada una de las cuales expresa un tipo de organización semántica, que se proyectan una sobre otra para producir una expresión verbal. Las tres dimensiones que constituyen la organización de la cláusula son: a) representación –la cláusula representa algún proceso de la experiencia humana en el mundo-; b) intercambio –la cláusula como transacción entre un hablante y un oyente- y c) mensaje (la cláusula comunica una determinada cantidad de información-. En una escala de rangos tendríamos por encima de la cláusula a la oración, y por debajo, a los grupos y a las frases (nominales, preposicionales). Dentro de esta teoría la oración es definida como un complejo de cláusulas, es decir, la oración ha evolucionado como expansión de la cláusula (Ghío y Fernández, 2005). Oración y cláusula corresponden al plano analítico; son unidades de análisis de las producciones efectivas de los hablantes, elecciones metodológicas.

Por otra parte, la gramática funcional se asienta en una concepción del lenguaje como un medio de significación –entre otros-, es decir, como recurso para construir e interpretar significados en contextos sociales. Y la teoría se presenta como una herramienta para el estudio del lenguaje desde una perspectiva socio-semiótica, holística y sistémica (Ghío y Fernández, 2005). Por tal motivo, se abren espacios de comunicación interdisciplinaria con la sociología y la antropología, entre otros.

En consecuencia, estamos en presencia de un enfoque que no se limita a la descripción o explicación de los fenómenos lingüísticos, sino que apunta a la interpretación del lenguaje como un sistema de significación y de configuración del mundo. Por tal motivo, la teoría no se sustenta sobre la base de reglas prescriptivas o descriptivas, sino que llevan adelante un mecanismo de reconceptualización. Hay referencia a «estrategias» o «procesos» más que a «reglas» y, si éstas aparecen, deben entenderse como frágiles, incompletas, cambiantes, y, puesto que son sensibles al contexto, sufren modificaciones al compás de los usos.

El principio rector de la teoría es la noción de sistema y la gramática es definida como una red de elecciones de significado interrelacionadas y sus componentes fundamentales son un set de realizaciones opcionales y contrastivas definidas mutuamente (Halliday, 2004). El hablante emplea estos recursos seleccionando en cada ocasión las opciones que considera más adecuadas a sus necesidades comunicativas. De este modo, las opciones realizadas constituyen una determinada estructura y organizan un texto adecuado a la situación (Ghío y Fernández, 2005)

La gramática es la unidad de procesamiento central del lenguaje, en ella radica la posibilidad de crear significados. Un texto es un producto de la selección en curso dentro de una gran red de sistemas –una red sistémica. La teoría sistémica toma su nombre del hecho de que la gramática de un lenguaje se representa como una red de sistemas, no como un inventario de estructuras. Por supuesto que la estructura es una parte esencial de la descripción, pero es interpretada como una forma externa que expresa una elección dentro del sistema, y no como una característica definitoria del lenguaje (Halliday, 2004).

En este contexto, se descarta la posibilidad de la elaboración de las gramáticas descriptivas monumentales propias de los períodos anteriores debido a que, en palabras de Halliday “un lenguaje no puede agotarse [...] es de extensión indefinida, de modo tal que cualquier distinción que se introduzca, cualquiera sea su grado de exhaustividad, siempre se podrá decir algo más” (1985, p. 13).



Por último, y con respecto a las proyecciones sobre la enseñanza, el enfoque comunicativo de Halliday ingresó con fuerza en los currículos escolares de lengua a partir de los años noventa. Así, las propuestas editoriales suplantaron los saberes gramaticales provenientes de la gramática tradicional y estructural por los de la gramática funcional, en especial, aquellos referidos al análisis textual, a la urdimbre de los textos y a los ámbitos de circulación de los textos (coherencia, cohesión, progresión temática, registros, campo, tenor, modo, entre otros). Sin embargo, lo que el discurso de la didáctica de la lengua olvidó, es que, como dice el propio Halliday (1994), para aplicar a un texto la gramática funcional, se debe tener una sólida base en gramática oracional.

De esta manera, el discurso pedagógico y las propuestas didácticas desplazaron los contenidos gramaticales de tipo normativo y descriptivo y en su lugar impusieron saberes de tipo textual (reducidos casi exclusivamente al análisis de los elementos que contribuyen a la cohesión y coherencia de los textos escritos) que, por los resultados que vemos a diario en las producciones de los alumnos, tampoco fueron enseñados/aprendidos de manera significativa. En consecuencia, yacen en los libros de texto, en el discurso de los docentes y en las carpetas de los alumnos como otras tantas meras categorías vacías de sentido y aplicación debido a que la concepción sobre gramática no ha cambiado y sigue siendo aquella que define a la lengua como una lista de estructuras correctas e incorrectas, que hay que memorizar y aceptar y que se manipulan con total ajenidad al significado (Ruiz Campillo, 2007).

Hacia fines del siglo XX se da la inclusión de la lingüística dentro del conjunto disciplinar de las ciencias cognitivas, hecho que lleva aparejado el reconocimiento total de que el lenguaje en su globalidad no puede concebirse sin asociarlo a los principios y procesos de la cognición humana (López García, 1998; Prieto de los Mozos, 1998; Cucatto y Cucatto, 1998).

La lingüística cognitiva, más que una disciplina consolidada y homogénea es un nuevo enfoque que intenta dar respuesta a los interrogantes que las tradiciones formal-estructurales dejaron de lado o no tuvieron en cuenta. Se trata de un movimiento surgido en Estados Unidos que toma fuerza desde la década del ochenta y su eje fundamental reside en el establecimiento de una nueva unidad básica para el estudio del lenguaje; ya no es la forma en sí misma ni el significado en sí mismo sino una unidad simbólica en la que forma y significado (significado conceptual) son inseparables (Ruiz Campillo, 2007).

El ingreso en los dominios del lenguaje en relación a la cognición humana implica un giro epistemológico radical con respecto a los postulados gramaticales de corte estructural y generativista. En consecuencia, este campo de investigación da por tierra con los ejes rectores que sostuvieron todo el edificio de la lingüística del siglo, a saber, la inmanencia, la autonomía del lenguaje y de la sintaxis, los análisis sincrónicos y estáticos, la modularidad, las categorías absolutas, la arbitrariedad del signo y el carácter discreto. De esta manera, el giro comunicativo-cognitivo reorganiza las investigaciones acerca del lenguaje sobre la base de los siguientes presupuestos teóricos: el lenguaje es social, dinámico, continuo, complejo y de carácter procesual (Cucatto, 1999; López García, 1998). En palabras de López García, “el mundo al revés que representa una revolución en el sentido epistemológico e ideológico” (1998, p. 113). Entonces, redimensionar el objeto de estudio desde esta perspectiva implica pensar el lenguaje como proceso que permite la simbolización de la experiencia del hombre en el mundo y reinstala al hablante como agente cognitivo que percibe, categoriza y configura la realidad verbalmente<sup>50</sup>.

Langacker (1987) propone como objetivo de la teoría la “descripción comprensiva” o interpretación de la “gramática interna”. Por lo tanto, la representación psicológica del sistema lingüístico se configura en su objeto de análisis e interpretación. Según este autor, la gramática interna debe entenderse como un “conjunto de rutinas cognitivas que surgen constantemente y que, a su vez, se diseñan, mantienen y modifican a través del uso del lenguaje” (1987, p. 57). Esta idea nos permite deducir la concepción de lenguaje subyacente: la lengua como constructo y proceso dinámico, complejo y continuo. Este desplazamiento implica una ruptura con los postulados anteriores. Así, se abandona la concepción estática del lenguaje que se aborda desde análisis descriptivos y con métodos cuantitativos y se propone una concepción del lenguaje como objeto dinámico en constante co-construcción. Esto exige la emergencia de una metodología de análisis cualitativa y holística que permita atender a las múltiples dimensiones del objeto de estudio (cognitivas, contextuales, subjetivas, lingüísticas)<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> Todas las culturas y lenguas categorizan conceptual y lingüísticamente [...]. Es nuestro punto de vista que la categorización específica de cada lengua particular se realiza sobre el fondo de la presencia de una categorización conceptual genérica y básica (Fogsgaard, 2003).

<sup>51</sup> “Estos *continua lingüísticos* están prefigurados por los correspondientes *continua en el nivel cognitivo-conceptual* y permiten el desarrollo de competencias, habilidades y estrategias para explicar los llamados “patterns” de comportamientos lingüísticos. Permite establecer, por ejemplo, los llamados *puntos de referencia*, por medio de los cuales evocamos la concepción de una entidad con el propósito de establecer contacto mental con otras; efecto “cuantizador” a través del cual se asimila el valor a un punto saliente, o

En suma, la idea del *continuum* permite superar los presupuestos de estatismo y carácter discreto del lenguaje:

[...] un parámetro continuo tiene la posibilidad de explicar el grado de imprevisibilidad que define los lenguajes en su dimensión discursiva, porque determina el hecho de que, entre dos valores (aunque cercanos) siempre pueda encontrarse un valor intermedio, no aceptando lagunas o imperfecciones entre los parámetros, ni valores específicos vinculados con relaciones de sucesión inmediata, sino valores fluctuantes, con infinitas posibilidades de ocurrencia (Cucatto, 1998, p. 54).

En este contexto de continuidades, matices, fluctuaciones, opciones, posibilidades múltiples y zonas de inestabilidad en el sistema ya no es posible un metalenguaje de terminología unívoca, cerrada y acabada. El nuevo metalenguaje deberá elaborarse de acuerdo a esta visión multidimensional, dinámica e inestable de la lengua. Por este motivo, sus bases epistemológicas se asientan, entre otras, en a) una visión borrosa de las categorías lingüísticas, es decir, ya no hay “categorías absolutas”, sino “procesos de categorización” y b) en la convicción de la iconicidad de la sintaxis, esto significa que, de manera parcial pero evidente, los procesos de gramaticalización reflejan el estado del mundo que percibe el hablante y dan forma verbal a la experiencia (López García, 2000).

En este marco, la subjetividad del hablante recupera un rol central, ya que los procesos de «gramaticalización» correlacionan fuertemente con los de «subjetivización» y, así, cuando la «gramaticalización» es mayor, mayor también será la presencia de la subjetividad en los “constructos” lingüísticos” (Langacker, 1987)<sup>52</sup>. Estos reposicionamientos de las categorías de análisis se vinculan con un desplazamiento aún mayor: la semántica se constituye como el ámbito específico en el cual el lenguaje debe ser estudiado. En consecuencia, la sintaxis pierde autonomía y se constituye como subsidiaria, es decir, como plano de la simbolización donde las significaciones se concretan (Cucatto, 1999; Cucatto, Cucatto y Piatti, 1998).

Dentro de esta conceptualización alternativa, se define a la gramática como un conjunto no de reglas o leyes sino de rutinas cognitivas, es decir, de procesos mentales y

---

se estima y caracteriza discretamente su posición en relación con uno o más puntos de referencia” (Cucatto, 1999, p. 45).

<sup>52</sup> Los procesos de gramaticalización se entienden como modos particulares de codificación de estrategias pragmáticas y comunicativas que determinan la sintaxis de la lengua, permitiendo observar de qué modo una unidad léxica o estructura asume una función gramatical o una unidad gramatical asume una función aún más gramatical [...]. La sintaxis tiende a codificar rutinas comunicativas y formas sociales compartidas de estructurar la significación según patrones que resultan más accesibles (Cucatto y Cucatto, 2004, p. 28-29).

estrategias relacionadas con los procesos de producción y recepción verbal que se activan en cada instancia comunicativa y que se elaboran, mantienen y cambian al compás de las necesidades que dicta el uso del lenguaje.

Estos procesos cognitivos que motivan las estructuras lingüísticas se relacionan con la siguiente idea:

La comprensión que tiene el hablante del mundo es conceptual, es decir, en principio independiente de la expresión lingüística, y lo que cuenta para la comprensión lingüística es la representación cognitiva del mundo que tiene el hablante. La conceptualización capta los fenómenos, los esquematiza y los proyecta en expresiones lingüísticas. La conceptualización repercute de diferentes modos en la estructura formal (Fogsgaard, 2003, p. 54).

Desde este postulado general, es posible interpretar la delimitación de la gramática que realiza Langacker como “inventario estructurado de unidades lingüísticas convencionales” (1987, p. 14). En este sentido, la gramática es una habilidad estratégica que permite a los hablantes, por un lado, apropiarse de las unidades lingüísticas que el uso ha sistematizado y cristalizado y, por otro, activar ese almacén «estructurado» de expresiones lingüísticas cada vez que la interacción verbal lo requiera<sup>53</sup>. De aquí se desprende que la propuesta del modelo es elaborar una gramática basada en el uso ya que, según Castañeda Castro,

[...] las pautas de conducta lingüística más abstractas surgen por procesos de abstracción y categorización a partir del reconocimiento, en eventos de uso particulares y recurrentes, de aspectos comunes con los que se construyen patrones cada vez más abstractos o esquemáticos (2004, p. 2).

Por último, esta revolución en el campo de los estudios del lenguaje debe ir acompañada de cambios en el metalenguaje y la elaboración de nuevas categorías, criterios y herramientas de análisis. Estas últimas deben orientarse a la dimensión cualitativa, y el metalenguaje debe representar las nuevas propiedades que la lingüística cognitiva le asigna al lenguaje: vaguedad, carácter abierto-cerrado, ambigüedad, probabilidad, complejidad, entre otros (Cucatto, 1999)<sup>54</sup>. A su vez, y dado que este

---

<sup>53</sup> Los lingüistas discursivos funcionales consideran que el discurso –es decir, el lenguaje hablado, señalado o escrito que usan las personas para comunicarse en situaciones naturales- es el ámbito apropiado para estudiar las gramáticas de las lenguas del mundo, por ser no sólo el lugar donde la gramática se pone en uso, sino también la fuente a partir de la cual se forma o «surge» la gramática. Desde esta perspectiva, la gramática se origina en los patrones recurrentes en el discurso, y estos patrones continuamente la configuran (Cumming y Ono, 2000).

<sup>54</sup> Algunos principios pragmático-cognitivos pueden ser: a) Principio de indexicalidad: permite explicar por qué los sujetos, a través del lenguaje, señalamos cosas en nuestro alcance de atención, nos consideramos el centro del universo y captamos todo lo que nos rodea desde nuestro punto de vista. Esta visión “egocéntrica” del mundo se muestra en el uso del lenguaje. Además, como seres humanos, tendemos a ocupar una posición privilegiada en la descripción de los eventos, y, en consecuencia, en la

enfoque se centra en factores de índole mental y cognitivo, los resultados y avances obtenidos en el campo de la psicología, la psicolingüística y de la ciencia cognitiva tienen una constante gravitación e influencia (Cumming y Ono, 2000).

Por el momento no hay una gramática pedagógica para la enseñanza del español como lengua materna expresamente etiquetada de cognitiva, lo que hay son pautas y principios destinados a renovar la visión conservadora que persiste en las aulas respecto de la enseñanza de la lengua y de la gramática. Estos nuevos caminos implican desvíos y corrimientos de los ejes consolidados en los que descansaba la enseñanza tradicional de la gramática. Algunos de ellos se pueden sintetizar de la siguiente manera: a) desplazarse «de la forma al significado», la gramática no trabaja sobre formas sino sobre los significados que el usuario establece para esas formas en cada situación comunicativa en particular; b) «de la norma al uso», hecho que revierte las medidas sancionadoras del error ya que las manifestaciones supuestamente incorrectas ofrecen más campo de acción didáctica para trabajar con la maquinaria gramatical de una lengua que las consideradas correctas y adecuadas y c) «de lo objetivo a la experiencia», aquí radica, en palabras de López García (1998), uno de los giros epistemológicos e ideológicos más trascendentales de este nuevo enfoque, puesto que se establece como punto de partida que la lengua representa la realidad subjetiva de cada hablante, es decir, tal y como el sujeto la percibe y quiere que sea percibida por su interlocutor (Ruiz Campillo, 2007). Las alternativas gramaticales, que en las corrientes formales eran reducidas a opciones del sistema, sin relación alguna con el plano del significado, en este modelo se conciben como portadoras de significado vinculado a distintas percepciones subjetivas de un mismo hecho (Castañeda Castro, 2004). Así, esta perspectiva puede transformarse en una vía posible para que los conocimientos gramaticales sean comprendidos como un conjunto de rutinas y decisiones que realiza el hablante sobre su lengua y, en consecuencia, aprehendidas de una manera significativa y no memorística.

---

propia estructura de la lengua (el agente que lleva a cabo la acción se nombra primero), b) Principio de iconicidad: permite explicar la similaridad o motivación que concebimos entre una forma del lenguaje y aquello que está representado a través de él. Este principio se subdivide en otros subprincipios, por ejemplo, el subprincipio de orden secuencial: orden está motivado por la manera como los seres humanos percibimos la estructura interna de los eventos en tanto éstos típicamente describen acciones en la cual una entidad llamada sujeto tiende a actuar sobre otra llamada objeto; también el subprincipio de cantidad da cuenta de la posibilidad de asociar más forma con más significado y menos forma con menos significado ya que cuando una pieza se gramaticaliza posee menor densidad léxica, y, en consecuencia, requiere menor maquinaria lingüística para ser codificada (para una explicación más detallada ver Cucatto y Cucatto, 2004).

Por último, la lingüística cognitiva extiende sus dominios hacia el discurso y las prácticas didácticas ya que provee herramientas conceptuales y metodológicas para trabajar los procesos de textualización. Los ejes antes mencionados permiten que la tarea docente se encamine hacia el trabajo con las producciones de los alumnos como herramienta fundamental para la construcción textual.

Este hecho descarta de plano cualquier intento de trabajo con textos inventados o de laboratorio, alejados de posibles contextos de producción y de las prácticas y experiencias de los alumnos (lo que provoca ajenidad y apatía) y permite a los alumnos vincularse de manera más cercana y hasta afectiva con sus propias producciones, ya que son valoradas como instrumentos fundamentales para el aprendizaje<sup>55</sup>.

### **1.5. DOMINIOS GRAMATICALES IMPLICADOS EN LA INVESTIGACIÓN**

Las producciones escritas de los estudiantes se constituyen en el insumo empírico que permitió el recorte de los aspectos gramaticales que someteremos a consideración. Las anomalías que presentan un alto índice de recurrencia en las textualizaciones se relacionan con: a) fallas en la construcción oracional, b) déficits en el uso de diversos aspectos del sistema verbal del español y c) fallas en el dominio y aplicación de la normativa del español. Consideramos que estos problemas textuales se producen a causa de anomalías en el dominio de aspectos gramaticales de nuestra lengua (uso inconsistente de los tiempos verbales, fallas en el establecimiento de la concordancia, ambigüedades, estructuración incompleta o sobrecargada de las frases, falta de dominio en el empleo de la subordinación y la puntuación, entre otros) y sostenemos que la reflexión, la revisión y/o enseñanza y la sistematización de las cuestiones gramaticales problemáticas que surgen de los datos empíricos redundaría en el logro de producciones más eficaces en los distintos ámbitos de las praxis de escritura.

Por su parte, el objetivo que motivó la incorporación del dominio gramatical relativo a las clases léxicas del español consistía en indagar, rastrear y explicitar el grado y nivel de conocimiento previo de que disponían los participantes de la investigación. En este caso, se partió del presupuesto de que se trataría de saberes disponibles y consolidados si tenemos en cuenta como variables intervinientes, tanto el

---

<sup>55</sup> Desde el plano metodológico, se rescata como central el trabajo con textos naturales y la valoración de la anomalía o el error no como una falencia, incapacidad o dificultad de los hablantes sino como expediente para trabajar el comportamiento subjetivo y, en este sentido, azaroso y espontáneo del lenguaje (Cucatto, 1998, p. 55).

extenso recorrido educativo que ya han transitado los ingresantes a la educación superior como el hecho de que las clases de palabras forman parte de los aspectos gramaticales abordados por los contenidos curriculares propios del área de la enseñanza de la lengua.

A continuación describiremos los dominios gramaticales involucrados en la presente investigación desde una perspectiva teórica y analítica.

### **1.5.1. LAS ESTRUCTURAS ORACIONALES EN EL ESPAÑOL**

Debido a las múltiples denominaciones de las categorías gramaticales que vamos a utilizar en el análisis del corpus es necesario realizar una serie de precisiones teóricas respecto de los siguientes conceptos involucrados en esta investigación: texto/discurso, oración-cláusula/enunciado y proposiciones incluidas/subordinadas. En tal sentido, Marín *et al* sostiene que:

En la literatura gramatical ocupa un lugar excesivo la discusión sobre la naturaleza, límites y denominación de las unidades superiores al sintagma. Se ha polemizado sobre los conceptos de oración, cláusula, proposición, período, *nexus*, enunciado, frase, etc. Lo realmente necesario es que los conceptos con los que se opera estén perfectamente definidos, para evitar ambigüedades o interpretaciones poco claras (1998, p. 313).

Acordamos con el planteo de la dispersión terminológica y por tal motivo pasaremos a delimitar las nociones arriba mencionadas.

El término texto se refiere a toda instancia de lenguaje, en cualquier medio, que tiene sentido para cualquiera que conoce el lenguaje. Es una noción compleja y, en la forma en que típicamente se recibe, se trata de un discurso oral o escrito y es el producto de dos procesos combinados: instanciación y realización. El criterio que los define es el primero: los textos son instancias, pero la realización es el proceso que vuelve accesibles los textos para los usuarios en realizaciones sonoras o escritas (Halliday, 2004, *traducción nuestra*), es decir, cuando la gente habla o escribe en situaciones comunicativas reales y concretas, produce textos/discursos.

Para Bajtín, la unidad propia de este estado concreto del uso del lenguaje es el enunciado:

[...] unidad de comunicación discursiva [que] se delimita por el cambio de los sujetos discursivos, tiene contacto inmediato con la realidad (con la situación extraverbal), se relaciona directamente con los enunciados ajenos, posee plenitud de sentido y provoca una respuesta (1985, p. 263).

Estamos en el plano de las realizaciones efectivas de los hablantes, en palabras de Bajtín, “la gente no hace intercambio de oraciones ni de palabras en un sentido estrictamente lingüístico, ni de conjuntos de palabras; la gente habla por medio de enunciados” (1985, p. 264).

Por su parte, los términos oración, cláusula, sintagma y proposición incluida/subordinada corresponden al plano analítico. Son unidades de análisis de las producciones efectivas de los hablantes y su denominación puede variar según la perspectiva teórica adoptada por los investigadores<sup>56</sup>. Para Bajtín, “la oración es una unidad de la lengua que tiene naturaleza gramatical, límites gramaticales, conclusividad y unidad gramaticales” (1985, p. 264). Es una entidad abstracta y teórica, abstraída de los enunciados emitidos en el seno de la enunciación.

Los acuerdos establecidos en el campo de los estudios gramaticales consisten en considerar la oración según criterios estrictamente gramaticales. Desde este enfoque es necesario caracterizarla como “unidad de construcción, para la cual corresponde definirla a partir de su estructura interna” (Di Tullio, 1997, p. 73). En este sentido, las oraciones son unidades o construcciones predicativas, es decir, están construidas a partir de la puesta en relación de un sujeto con un predicado o de un sintagma nominal y un sintagma verbal<sup>57</sup> (RAE, 2009; Di Tullio, 1997; Hernández Alonso, 1996; Hernanz y Brucart, 1987).

---

<sup>56</sup> Por ejemplo, desde un enfoque funcional-comunicativo, Halliday reconoce a la oración como el compuesto máximo del lenguaje escrito, pero restringe el término para referirse sólo a unidades desde el punto de vista ortográfico, es decir, denomina oraciones a aquellas unidades que inician con mayúscula y terminan en punto. Por su parte, para referirse a unidades dentro del plano gramatical propone la noción de cláusula, esto es, las construcciones intermedias que conforman oraciones. En una escala de rangos tendríamos por encima de la cláusula a la oración, y por debajo, a los grupos y a las frases (nominales, preposicionales). En palabras de Halliday: “*here sentences are said to consist of clauses just as clauses consist of groups or phrases and groups consist of words*” (2004, p. 371). Dentro de esta teoría, la oración es definida como un complejo de cláusulas, es decir, la oración ha evolucionado como expansión de la cláusula (Guío y Fernández, 2005). Por su parte, desde un enfoque más formal, Hernández Alonso también reconoce la noción de oración, pero propone el término *nexus* para referirse a los componentes interoracionales. Para este autor la oración está compuesta por *nexus*, estructura gramatical de sintagma nominal y sintagma verbal que otros denominan «cláusula». “La estructura del *nexus* o cláusula es /SN-SV/, en la que el sintagma verbal predicativo incide sobre y modifica al sintagma nominal. Uno y otro son obligatorios como funciones del *nexus*, lo que no implica que siempre haya en ellos fúntivos expresos” (Hernández Alonso, 1996, p. 78).

<sup>57</sup> Para Hernández Alonso, estas estructuras de SN + SV se denominan *nexus* y para Di Tullio, *cláusulas*. Para el autor, “La oración es un todo unitario, es unidad lingüística con estructura propia; pero al mismo tiempo que unidad gramatical es unidad textual o de enunciado, compuesta, generalmente pero no necesariamente, por *nexus* y formante de *parágrafos*, que posee autonomía semántica, independencia gramatical y unidad fónica” (1996, p. 68). Para la autora, “la oración es una construcción predicativa: consta de un sujeto y un predicado. En su caso típico, el núcleo del predicado es un verbo conjugado, es decir, que presenta la flexión de persona y número en concordancia con el sujeto, y de tiempo y modo [...] aplicaremos a esta última unidad la denominación de cláusula” (1997, p. 73).



Otros autores definen la oración desde una perspectiva mixta (González Calvo, 1995): a) es una unidad gramatical, es decir, unidad lingüística con estructura propia y b) es una unidad textual que posee autonomía semántica, independencia gramatical y unidad fónica, es decir, consta de un componente sintáctico -palabra o sintagma<sup>58</sup>- y otro suprasintáctico -figura tonal- (Marín *et al*, 1998; Lyons, 1997; Hernández Alonso, 1996; Franch y Blecua, 1994; Kovacci, 1986).

Por otra parte, conforme la *Nueva Gramática de la lengua española* (2009), las oraciones pueden dividirse en relación a tres criterios: a) actitud del hablante (interrogativas, declarativas, exclamativas, imperativas), b) naturaleza de sus predicados (transitivas, intransitivas y copulativas) y c) dependencia o independencia gramatical respecto de otras unidades (simples o subordinadas).

En cuanto al último criterio, indicaremos que las oraciones simples son aquellas estructuras que constan de un solo predicado verbal y que no contienen subordinadas; las compuestas son aquellas construidas con dos o más cláusulas coordinadas, todas principales, es decir, los verbos intervienen en situación de igualdad y las estructuras relacionadas corresponden al mismo nivel sintáctico y las complejas presentan como uno de sus constituyentes a una cláusula u oración subordinada, o sea, una de las cláusulas está incluida en otra, la matriz o principal y algunos verbos se encuentran subordinados a otros verbos (RAE, 2009; Di Tullio, 1997; Martínez, 1996)<sup>59</sup>.

Respecto de las oraciones complejas, Hernández Alonso sostiene que:

Una de las operaciones fundamentales en la estructuración de la lengua y en la conformación de sus cadenas es, sin duda, la subordinación [...] la esencia de toda subordinación consiste en el proceso de *incidencia* de un segmento lingüístico sobre otro para configurar una unidad superior (2000, p. 391).

En tal sentido, la subordinación complejiza la estructura oracional al insertar proposiciones con su propia estructura interna que dependen de alguna otra categoría a la que modifican o complementan (RAE, 2009). Esta cualidad de complementar o

---

<sup>58</sup> Se denomina así a la “unidad lingüística, de rango superior a la palabra, constituida por un conjunto de elementos lingüísticos organizados jerárquicamente en torno a un núcleo y caracterizados por desempeñar la misma función” (Marín *et al*, 1998, p. 100). Entre los elementos de un sintagma se establece una relación de dependencia; siempre hay un elemento principal al que subordina el resto de los elementos que lo componen. El elemento principal del sintagma es el que define su naturaleza, así, el sintagma puede ser verbal, nominal, adjetival, adverbial.

<sup>59</sup> Martínez sostiene que “la oración modelo básica está de algún modo en todas las oraciones concretas de la lengua, si bien es innegable que se realiza en su forma más pura en la llamada oración simple, de la cual la compuesta y la compleja serían meras proyecciones” (1996, p. 9).

modificar hace que su uso sea altamente productivo en la escritura, porque permite la expansión de cada uno de los núcleos de significado que contienen las frases mediante proposiciones o cláusulas adyacentes que determinan, actualizan, delimitan, discriminan e identifican un contenido particular con una subordinación (Hernández Alonso, 2000).

No obstante, para que la estrategia de escritura sea eficaz es necesario que los escritores tengan claros cuáles son los referentes centrales y cuáles las estructuras que los amplían. Si la jerarquización de las estructuras sintácticas no se establece con claridad es posible que el resultado sea una prosa desequilibrada, sobrecargada y de difícil comprensión. Otra problemática de la producción textual derivada de la falta de jerarquización de la información tanto a nivel sintáctico como semántico y que impacta directamente en la construcción oracional se vincula con la elaboración de estructuras trucas o incompletas. La ausencia de algún constituyente provoca que no se pueda saturar el sentido de la frase y el resultado es su incoherencia en el plano semántico a causa de una falla en la construcción sintáctica. Según Gómez Torrego:

Se entiende por anacoluto, en sentido amplio, cualquier incoherencia sintáctico-lógica; se trata de rupturas sintácticas debidas a causas diversas: distracciones, dificultad para hilvanar los componentes de las oraciones y enunciados (2006, p. 837).

En tal sentido, los anacolutos junto con la prosa sobrecargada por exceso de subordinación se constituyen en fallas de alta frecuencia en las producciones de los estudiantes porque, por razones de distracción o de pérdida de orientación respecto de lo que redactan, no completan sintácticamente las estructuras que elaboran o los referentes principales se pierden en el entramado indiscriminado de estructuras sintácticas carentes de jerarquización. En consecuencia, no cierran o no anclan los sentidos de lo que buscan expresar y las frases no pueden ser comprendidas (cfr. CAPÍTULO 4: *Conocimientos gramaticales I: Gramática y escritura*).

Por último, es interesante destacar que una de las teorías lingüísticas que pone énfasis en el potencial creativo de la lengua es el generativismo (cfr. 1.4.2.2.). Como dicen Hernanz y Brucart:

Todas las lenguas cuentan con mecanismos que permiten obtener unidades complejas a partir de la agregación de unidades idénticas más simples. Los procedimientos de incrustación (o subordinación) y coordinación [...] permiten, por ejemplo, alargar indefinidamente la longitud de una oración. Esta característica, denominada recursividad, convierte en infinito el conjunto de oraciones de una lengua, pues a partir de una oración cualquiera siempre será posible obtener otra más larga a través de la coordinación o de la subordinación (1987, p. 16).

En tal sentido, el sistema de la lengua está conformado por un número finito de elementos que, en combinación, permiten la generación de infinitas realizaciones lingüísticas. Este potencial recursivo se explica al concebirse el sistema como un conjunto de posibilidades infinitas asentado sobre un número reducido y limitado de elementos y la potencialidad radica en las combinaciones y relaciones posibles entre ellos. Sin embargo, más allá del potencial creativo del sistema “hay mecanismos que a la vez restringen la combinatoria sintáctica y la hacen posible” (Bosque y Rexach, 2009, p. 19).

El hablante/oyente ideal postulado por el modelo posee plena competencia lingüística, es decir, conoce el código, domina las combinaciones posibles y las reglas que las guían y reconoce automáticamente las producciones anómalas. Por tal motivo, se afirma que este hablante/oyente ideal es capaz de producir infinitas manifestaciones verbales gramaticalmente correctas y de detectar y rechazar las agramaticales. Esta situación corresponde a un plano abstracto e ideal porque los usuarios del lenguaje no poseen una competencia lingüística plena, sino una gramática intuitiva que debería profundizarse, especializarse, sistematizarse y hacerse reflexiva a través de la educación lingüística.

La capacidad para detectar expresiones lingüísticas agramaticales se encuentra habilitada por la gramática intuitiva o los conocimientos epilingüísticos que poseen todos los usuarios por ser hablantes nativos de una lengua. En efecto, para Bosque y Rexach,

Las secuencias agramaticales son las que no empleamos, es decir, las que no se ajustan a nuestro sistema lingüístico en tanto que hablantes de una lengua. [...] el sistema gramatical está codificado de tal forma que las excluye en virtud de su propia naturaleza. [...] la gramaticalidad de las expresiones representa una propiedad constitutiva e interna relativa a su naturaleza formal (2009, p. 32).

En tal sentido, expuestos a cualquier tipo de situación comunicativa, es muy poco probable que los hablantes produzcan secuencias agramaticales, ya que esta opción es rechazada de manera automática por los conocimientos lingüísticos derivados de la gramática implícita (no obstante, los hablantes también producen secuencias agramaticales, cfr. 1.5.2.1.). Lo que sí puede ocurrir es que los usuarios del lenguaje construyan secuencias poco aceptables o no adecuadas<sup>60</sup> en función de los parámetros

---

<sup>60</sup> Dentro de la disciplina, los gramáticos establecen los límites y las restricciones de la noción de gramaticalidad y la diferencian estructuralmente de las nociones de corrección y aceptabilidad. Al respecto, Bosque y Gutiérrez Rexach sostienen que “Las secuencias que se ajustan a los principios combinatorios del sistema lingüístico se llaman secuencias gramaticales, y las que no se ajustan a él se

de la producción verbal, debido a que contienen determinadas irregularidades que impactan negativamente en las posibilidades de procesamiento de la información, como ocurre con la subordinación indiscriminada o la falta de completamiento de estructuras sintácticas en la prosa de los escritores inexpertos (cfr. CAPÍTULO 4: *Conocimientos gramaticales I: Gramática y escritura* y CAPÍTULO 6: *Alcances de la reflexión metalingüística*).

No obstante la capacidad intuitiva antes mencionada, una educación lingüística significativa ampliaría las competencias expresivas de los hablantes porque ofrecería la posibilidad de reflexionar sobre aquellas construcciones anómalas, no aceptables o inadecuadas, identificar específicamente la falla y repararla de manera autónoma para lograr una comunicación eficaz.

## **1.5.2. EL SISTEMA VERBAL DEL ESPAÑOL**

### **1.5.2.1. EL SISTEMA DE CONCORDANCIA**

Según Ofelia Kovacci, la concordancia es “la manifestación de un miembro de una categoría en dos o más constituyentes de una construcción sintáctica, caracterizándola” (1990, p. 24) y en palabras de Di Tullio, “es una forma de redundancia entre constituyentes relacionados. Los rasgos flexionales covarían y caracterizan a toda la construcción” (1997, p. 67). Es decir, es la relación de igualdad obligatoria entre las distintas clases de palabras, en cuanto a sus propiedades flexivas (género, número y persona). Por ejemplo, la relación entre el sujeto y el núcleo del predicado también está marcada por los rasgos flexionales compartidos, es decir, “los rasgos de número y persona de los verbos conjugados constituyen el reflejo gramatical de los de su sujeto, sea este nominal o pronominal” (RAE, 2009, p. 2559). Asimismo, para Martínez:

La concordancia es una relación entre al menos dos palabras que se establece con la repetición en cada una de los morfemas de género, de número o de persona y que sirve en lo fundamental para relacionar e identificar léxica y sintácticamente las palabras

---

llaman secuencias agramaticales [...]. Lo gramatical no es lo correcto. La diferencia es, en lo fundamental, la misma que sustenta la oposición que se suele establecer entre los aspectos constitutivos y los aspectos regulativos de muchas disciplinas [...]. El concepto de corrección se diferencia del de gramaticalidad en que es un concepto relativamente externo a los principios que articulan el sistema lingüístico (2009, p. 28-29). También resulta necesario distinguir lo gramatical de lo aceptable, según este autor, “La aceptabilidad de las secuencias se distingue de su gramaticalidad, ya que este último concepto refleja su estatus en función de los principios que articulan el sistema gramatical, mientras que el primero alude a la relativa irregularidad de las secuencias que resultan anómalas porque no se ajustan a aspectos de la producción verbal externos a la gramática” (2009, p. 35).

concordantes, entre otras, artículo y adjetivo con sustantivo; pronombre con sustantivo; y verbo con sustantivo o con pronombre (Martínez, 1999, p. 2697).

Como ya hemos mencionado, para que una oración en español sea gramatical, es condición necesaria y suficiente que se cumpla con las reglas gramaticales de ese sistema lingüístico. Caso contrario, “el resultado de deshacer o no cumplir una concordancia es la agramaticalidad” (Martínez, 1999, p. 2703). En tal sentido, para Di Tullio, “la concordancia entre sujeto y verbo en número y persona es una condición necesaria para que una oración sea gramatical: si se viola esa regla, indefectiblemente la secuencia estará mal formada” (1997, p. 79).

Al respecto, la autora sostiene que “la flexión se aplica de modo regular y automático” (1997, p. 36), no obstante, esta consideración correspondería al plano de las realizaciones del sistema ya que, en las realizaciones efectivas de los usuarios del lenguaje se producen de manera recurrente construcciones anómalas o mal formadas debido a que no respetan las reglas básicas de concordancia.

Al respecto, Martínez indica que “Los hablantes frecuentemente producen discordancias en la oralidad, no obstante, extreman el cuidado en el caso de la lengua formal y elaborada” (1999, p. 2698). Sin embargo, esta afirmación también puede discutirse puesto que, en muchos casos, los ingresantes universitarios (quienes deben manejarse dentro de los parámetros del código escrito formal y elaborado), no solo elaboran construcciones textuales anómalas o poco aceptables (ver *supra*) sino que también construyen secuencias agramaticales a causa de no cumplir con la concordancia entre los constituyentes oracionales (sintagmas o palabras).

En el último caso, la gramática intuitiva que todos los hablantes poseen debería permitirles descartar y/o rechazar automáticamente esta opción. Sin embargo, la falta de revisión y de instancias de reflexión metalingüística sobre las propias producciones escritas es uno de los factores que inhabilita la activación de los saberes gramaticales (intuitivos o conscientes) que poseen los usuarios del lenguaje por ser hablantes nativos de una lengua.

#### **1.5.2.2. LA CORRELACIÓN VERBAL**

Se trata de un fenómeno gramatical también conocido con el nombre de *consecutio temporum* o concordancia de tiempos. Ángeles Carrasco Gutiérrez lo define de la siguiente manera:

Dicho fenómeno alude a la relación de dependencia que se establece entre las interpretaciones temporales de dos formas verbales si entre sus respectivas oraciones existe asimismo una relación de dependencia o subordinación sintáctica. En otras palabras, hablaremos de concordancia entre el verbo de una oración subordinada y el verbo de su oración principal siempre que el primero oriente sus relaciones temporales con respecto al segundo [...]. En las oraciones independientes las formas verbales orientan sus relaciones temporales con respecto al momento de la enunciación. El momento de la enunciación es el eje de la deixis temporal [...]. En las oraciones subordinadas, en cambio, el tiempo de evaluación para las formas verbales, el eje de la deixis temporal, pasa a ser el tiempo del evento de la oración principal (1999, p. 3063).

La consideración anterior nos permite deslindar dos tipos de concordancia temporal: a) la que se establece entre el verbo de la proposición subordinada y el verbo de la oración principal y b) la que se establece entre los verbos de oraciones independientes pero relacionadas en el plano de la enunciación a nivel sintáctico y semántico (oraciones coordinadas o temáticamente relacionadas).

A modo de ejemplo del primer tipo, las cláusulas adverbiales condicionales se construyen mediante una estructura condicional subordinada (si + verbo en pretérito imperfecto del modo subjuntivo) y un verbo principal conjugado en tiempo condicional. En estos casos, la prótasis o cláusula subordinada expresa la condición de la que depende la realización de lo enunciado en la principal o apódosis y respeta la correlación de tiempos y modos que debe establecerse entre los dos miembros en el caso de que se trate de una situación planteada como posible de realizarse<sup>61</sup>. Al respecto, la RAE indica que “En la mayor parte de las variantes del español estándar contemporáneo, el condicional es incompatible con las prótasis de los períodos condicionales” (2009, p. 1779) y recomienda evitar su uso.

En cuanto al segundo tipo de concordancia temporal, Di Tullio, sostiene que el establecimiento de la cohesión textual depende, entre otros factores, del “mantenimiento del punto de referencia, que funciona como el anclaje temporal en torno al cual se ordenan los eventos relatados” (1997, p. 231).

Como veremos más adelante (cfr. CAPÍTULO 4: *Conocimientos gramaticales I: Gramática y escritura*), otra problemática recurrente en las producciones escritas de los ingresantes universitarios consiste tanto en el cumplimiento de las relaciones temporales entre el/los verbos de la oración principal y los verbos de la subordinada como en el

---

<sup>61</sup> Según Di Tullio, “este tipo de oración compleja ha recibido la atención preferente de los gramáticos tradicionales, interesados en establecer las particulares relaciones entre la cláusula subordinada denominada prótasis y la principal, apódosis” (1997, p. 347). A partir de ello, se establece la siguiente clasificación en función de las correlaciones entre los verbos involucrados:

Real: presente del modo indicativo + presente, futuro o imperativo del modo indicativo.

Potencial: imperfecto del modo subjuntivo + condicional simple.

Irreal: pluscuamperfecto del modo subjuntivo + condicional compuesto.

mantenimiento de la coherencia temporal que ancla determinado segmento textual dentro de las coordenadas temporales del pasado, del presente o del futuro.

### **1.5.2.3. LOS USOS DEL GERUNDIO**

Para Alcina Franch y Blecua el gerundio “constituye una de las formas no personales más controvertidas por los gramáticos y, al mismo tiempo, una de las construcciones sobre las que hay mayor desacuerdo sobre el uso y las normas” (1994, p. 747).

El gerundio pertenece a la subclase de las formas no personales de los verbos. Se trata de formas no flexionadas o no finitas que no varían en persona y número. En general conforman construcciones denominadas cláusulas reducidas. Éstas funcionan como proposiciones subordinadas y la preferencia por su uso se debe a que son funcionalmente más económicas y permiten expresar un significado similar con una estructura más simple (Romero, 2007).

Se considera que las construcciones con gerundio son correctas cuando se relacionan con otras formas lingüísticas para expresar una acción simultánea y se desaconseja su abuso en la escritura ya que puede generar ambigüedades y confusiones en la interpretación. Los usos desaconsejados por la normativa del español se reducen a dos tipos particulares (Lagunilla, 1999): a) el denominado gerundio adjetivo (modifica al sustantivo de forma similar al adjetivo) y b) el denominado gerundio de posterioridad (expresa una acción posterior a la de la oración principal). Para Cassany, “la gramática condena el llamado gerundio copulativo o de posterioridad [...]. Además, el exceso de gerundios, incluso correctos, cargan la frase y le imprimen un regusto arcaico y poco agradable” (2000, p. 113). Por último, Serafini (2005) sostiene que el uso del gerundio presenta dificultades, dudas y errores debido al desconocimiento de su función y significado o a las influencias del francés o el inglés; y en muchos casos se soluciona evitándolo en la escritura, con la consiguiente merma de sus posibilidades expresivas.

### **1.5.3. LAS CLASES DE PALABRAS**

La conceptualización respecto de las clases de palabras o «competencia léxica y/o morfológica» (Varela Ortega, 1992) forma parte de la «competencia lingüística», es decir, del bagaje de conocimientos que los hablantes han internalizado sobre los

mecanismos de funcionamiento de su lengua materna al abstraer las reglas de la gramática en el proceso de adquisición del lenguaje. Es un tipo de saber implícito y no consciente, por tales razones, no puede ser objeto de explicación por parte de los usuarios del lenguaje. No obstante, es el que les permite a los hablantes producir y comprender estructuras gramaticalmente válidas (Gianmatteo y Albano, 2006; Chomsky, 1971).

A partir del siglo XX, la lingüística inicia su camino de búsqueda de cientificidad. Uno de los primeros pasos consiste en cuestionar aquellas conceptualizaciones y definiciones construidas y/o derivadas sobre la base de criterios nocionales propios de la gramática tradicional y clásica (Bosque y Rexach, 2009). Así, definiciones como *el sustantivo sirve para nombrar la sustancia, el adjetivo indica propiedades de la sustancia y el verbo, acciones, estados o procesos*, se descartan por recurrir no a criterios inmanentes sino a justificaciones extralingüísticas<sup>62</sup>.

En este contexto, si bien las palabras se encuentran estrechamente vinculadas a las cosas o a los conceptos que designan, la única vía posible para lograr una caracterización científica de las categorías léxicas será aquella que recurra a los criterios de forma y función (forma morfológica y función sintáctica) considerados criterios inmanentes y formales. En palabras de Bosque:

Es principio aceptado por todas las escuelas lingüísticas que la determinación de las clases de palabras debe establecerse mediante criterios gramaticales. Nadie discute pues hoy en día que la gramática solo puede reconocer categorías formales. Para que una categoría tenga una existencia real desde el punto de vista gramatical es preciso que se defina con criterios de forma y no por criterios puramente semánticos (Bosque, 1991, p. 41).

Sin embargo, este intento de desvincularse totalmente del significado resultó un tanto infructuoso, puesto que la significación y la capacidad simbólica revisten a las palabras de entidad y existencia. Esto es, los criterios internos son útiles para las descripciones lingüísticas de los sistemas, no obstante, la primera razón de existencia de una lengua consiste en cubrir la necesidad de una comunidad de dar nombre a las cosas

---

<sup>62</sup> Según Bosque, “En la filosofía aristotélica u en la escolástica, las categorías gramaticales venían a ser los distintos modos a través de los cuales podían hacerse predicaciones de las cosas [...] podía entenderse que si el mundo físico consta de objetos (sustancias) que poseen propiedades (accidentes), mantienen relaciones, realizan acciones y experimentan procesos, la gramática debería reflejar esta misma concepción. Tendríamos sustantivos para designar los objetos, adjetivos para las cualidades, verbos para las acciones y los procesos y las partículas para las relaciones. [...] el inmanentismo postulado por la lingüística estructural insistió sistemáticamente con argumentos muy claros en lo errado de este planteamiento. En la actualidad hay un acuerdo general en el hecho de que las distinciones tradicionales derivadas de la oposición aristotélica entre sustancia y accidente no nos ayudarán demasiado en la determinación de las clases sintácticas de palabras” (1991, p. 35-36).



y a las realidades que la rodean y atraviesan en pos de cumplir con uno de los objetivos primordiales de la vida en sociedad: comunicarse.

Una postura intermedia que permite resolver esta dicotomía, es aquella que retoma bases nocionales pero las reconceptualiza en función de parámetros formales y funcionales. Para Hernández Alonso:

La operación específicamente humana del lenguaje es la de asignar un significante a un contenido, es decir, cumplir con la función referencial, representativa o lógica, aquella por la cual atribuimos un signo al concepto de algún referente. Esta función se cumple, ante todo, en el nombre o sustantivo. Esta función implica un proceso de abstracción, pues a fin de cuentas, un proceso representativo tiene como referente lingüístico el concepto –unidad abstracta- de un ente o conjunto de entes. Un paso de mayor abstracción en este proceso es el del adjetivo, ya que el referente del signo adjetivo es de carácter abstracto, una cualidad, una relación, etc., que no existe por sí, sino que se forma en un proceso de abstracción sobre hechos, fenómenos, seres. El referente de estos signos es la abstracción formada por el conjunto de rasgos distintivos que deducimos de una serie de seres, acciones, procesos, fenómenos. Mucho más complejo aún es el caso de los verbos. En el contenido de éstos se conjunta el campo simbólico o representativo del lenguaje, representado en el lexema, y el campo deíctico, de señalización referida a un actante de ese proceso y la temporalidad pasada, presente o futura de los hechos (1996, p. 334-335).

Entonces, cada lengua posee un sistema particular de categorías expresadas formalmente en las denominadas «clases de palabras», esto es, el mundo significativo tiene su correlato lingüístico en las unidades formales correspondientes que lo expresan (Abad y Espinosa, 1983). Así, las palabras, como formas lingüísticas, organizan y permiten verbalizar el mundo extralingüístico en pos de establecer la comunicación humana.

En este contexto, la relevancia de conocer el nivel y tipo de conocimiento que los ingresantes universitarios tienen respecto de las palabras del español radica en que, por un lado, nos permiten nombrar y referirnos al mundo que nos rodea y a nosotros mismos. Por otro lado, el conocimiento sobre las palabras de la propia lengua es un saber práctico (Gianmatteo y Albano, 2006), es decir, si queremos conocer las características formales y funcionales de la lengua materna y/o de otras lenguas, no podemos desconocer las unidades/elementos que dan cobertura y realidad a los patrones sintácticos de organización de cada sistema lingüístico en particular<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> Por ejemplo, para Gianmatteo y Albano, “El conocimiento sobre clases de palabras es el que hace posible saber qué terminaciones se pueden ir agregando, en primer lugar, para formar otras palabras y, en segundo lugar, para combinarlas entre sí adecuadamente respetando las relaciones sintácticas indispensables entre ellas” (2006, p. 21).

Por tratarse de diagnósticos realizados a ingresantes, las clases de palabras<sup>64</sup> seleccionadas para su reconocimiento corresponden a las siguientes categorías<sup>65</sup>: sustantivos, adjetivos, formas verbales<sup>66</sup> y adverbios, porque se supone que son las que gozan de un mayor abordaje en los ciclos educativos previos. Esto ocurre porque conforman lo que los gramáticos (Bosque, 1990; Radford, 1997; Gianmatteo y Albano, 2006; Bosque y Gutiérrez Rexach, 2009) denominan “clases léxicas” o “categorías mayores o llenas” en oposición a las “clases funcionales” o “categorías menores”<sup>67</sup>. Según Radford,

[...] un principio básico de cualquier descripción gramatical de una lengua consiste en reconocer que todas las palabras de un lenguaje pertenecen a un restringido set de categorías gramaticales [...]. Una categoría gramatical es una clase de expresiones que comparten un set de propiedades gramaticales [morfológicas y sintácticas] comunes (1997, p. 29)<sup>68</sup>.

Dentro de este repertorio limitado de categorías gramaticales configuradas en función de parámetros morfosintácticos,

[...] las palabras que pertenecen a las categorías de sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio y preposición son denominadas tradicionalmente como palabras de contenido, puesto que poseen contenido descriptivo idiosincrásico [...] son categorías léxicas (porque las palabras pertenecientes a estas categorías tienen contenido lexical/descriptivo) (Radford, 1997, pp. 37-38).

En la misma línea, Bosque y Gutiérrez Rexach indican que:

[...] las unidades léxicas son las que remiten a realidades externas al sistema gramatical, por lo tanto, designan cosas, personas, acciones, cualidades, propiedades, modos de

---

<sup>64</sup> “Se llaman clases sintácticas de palabras, categorías gramaticales o simplemente clases de palabras los paradigmas (en el sentido de series o repertorios) que estas forman en función de sus propiedades combinatorias y de las informaciones morfológicas que aceptan”. En la actualidad se suelen reconocer entre las clases sintácticas de palabras el artículo, el sustantivo, el adjetivo, el pronombre, el verbo, el adverbio, la preposición, la conjunción y la interjección” (RAE, 2009, p. 43).

<sup>65</sup> Según Di Tullio, “Cuando establecemos que una determinada unidad léxica pertenece a una categoría, la estamos inscribiendo en una clase preexistente, cuyas propiedades ya están definidas y cuyos miembros se comportan de un modo regular y previsible” (1996, p. 129).

<sup>66</sup> La idea de solicitar que reconozcan las distintas formas que constituyen el sistema verbal del español apuntaba a indagar si los participantes disponen de los conocimientos gramaticales necesarios para reconocer las especificidades propias en el interior de las formas verbales, a saber, simples, compuestas y no personales, cada una con sus propias reglas de composición y funcionamiento.

<sup>67</sup> Las categorías vacías, menores o funcionales son aquellas que no poseen un significado léxico inherente y tienen la función de aportar significados gramaticales, o sea, cumplen determinadas funciones sintácticas. Según Gianmatteo y Albano, “Las palabras funcionales tienen un significado fundamentalmente gramatical que se precisa en su relación con otra(s) palabra(s) de la(s) que transmiten información categorial (género, número, etc.) o entre la(s) que se establecen conexiones sintácticas” (2006, p. 63).

<sup>68</sup> La traducción es nuestra.

actuar, etc. [...]. Las unidades gramaticales manifiestan los conceptos fundamentales necesarios para expresar las propiedades y las relaciones gramaticales [...]. En cierta forma, las categorías léxicas son equivalentes a las piezas de las maquinarias, mientras que las gramaticales están más cerca de los engranajes, los tornillos, los engarces y los lubricantes (2009, pp. 108).

En suma, las clases léxicas presentan las siguientes características: a) poseen contenido semántico inherente, es decir, tienen significado propio puesto que “se asocian con conceptos o ideas que pueden ser evocados o que poseen un contenido léxico que representa algún concepto real o imaginario” (Bosque, 1990, p. 30) y b) funcionan como núcleos, o sea, “determinan la naturaleza categorial del segmento en el que aparecen (Bosque, p. 60).

La posibilidad de asociación conceptual y la funcionalidad como núcleos tanto de significación como de estructuras sintácticas constituyen los motivos por los cuales las clases léxicas son las que gozan de mayor difusión en las etapas educativas previas, especialmente en el tramo de la educación primaria y de los primeros años de la educación secundaria.

#### 1.5.3.1. LAS FORMAS VERBALES

La gramática tradicional explicaba al verbo desde parámetros semánticos, así, era considerado como la palabra que designa estado, acción o pasión (Marín *et al*, 1998). Sin embargo, como hemos mencionado, es necesario partir de criterios formales y funcionales como ejes de definición.

En tal sentido, entendemos por verbo a aquella clase de palabra o categoría léxica que, desde el punto de vista sintáctico, actúa como núcleo del predicado o sintagma verbal y, desde el punto de vista morfológico, se compone de una raíz lexemática y morfemas desinenciales que, en su conjunto, conforman la conjugación verbal en español (tiempo, modo, aspecto, persona y número). Respecto de sus características particulares (además de las antedichas) podemos mencionar las siguientes: a) es el núcleo que selecciona todos los complementos que lo determinan, b) se une sintácticamente con el núcleo del sujeto con el que concuerda en persona y número, c) indica el tipo de intención del emisor –enunciativa, imperativa-, d) con sus tiempos, sitúa la acción en el pasado/presente/futuro.

Un subsistema que integra la clase verbal está conformado por las formas no personales de los verbos (también denominados formas no finitas o verboides), a saber, infinitivo, participio y gerundio. Se denominan así porque tienen una morfología

particular a raíz de la cual no ingresan dentro de los paradigmas de conjugación, es decir, carecen de flexión en persona, tiempo, modo y número -excepto el participio que sí acepta marca de plural y de género- (RAE, 2009). Cada uno posee desinencias diferenciadas pero esas terminaciones no son indicadoras de flexión sino que se agregan a las raíces verbales y permanecen invariables<sup>69</sup>.

Por último, dentro del sistema verbal del español encontramos las perífrasis o frases verbales. Se trata de construcciones sintácticas constituidas por dos o más formas verbales, de las cuales una funciona como auxiliar y la otra como principal que aparece bajo una forma no personal –infinitivo, gerundio o participio- (RAE, 2009; Gómez Torrego, 2006). El rasgo particular de estas construcciones es que conforman un núcleo de significado, es decir, funcionan como verbos únicos y forman un solo núcleo del predicado. Los gramáticos insisten en este rasgo de unidad de significado para diferenciarla de otro tipo de secuencias formadas por un verbo auxiliar conjugado y una forma no flexionada. Al respecto, Alcina Franch y Blecua (1994) sostienen que existen dos tipos de bipredicaciones, en las cuales, el verbo conjugado organiza la estructuración de la frase y dirige la concordancia con el sujeto (su número, tiempo, modo), y la segunda predicación del mismo sujeto expresa una nueva idea verbal que se añade a la anterior. Sin embargo, en un caso, cada una de las predicaciones mantiene su independencia conceptual y en el otro, hay una unidad de sentido y el verbo de la primera predicación matiza el modo de acción de la segunda. Para este último caso,

[...] los gramáticos han fijado el término perífrasis verbal o frase verbal y han convenido en llamar auxiliar al verbo conjugado porque semánticamente matiza la significación del segundo y morfológicamente aporta las informaciones de sus morfemas gramaticales para organizar y ordenar la construcción, y conceptual o auxiliado al verbo de la segunda predicación porque conceptualmente aporta la idea fundamental de las dos predicaciones (Franch y Blecua, 1994, p. 779).

Por su parte, cada uno de los componentes tiene roles específicos, las formas no personales son las que seleccionan sujetos y complementos y en ellas recae el potencial de significado mientras que los auxiliares son los encargados de aportar la información gramatical a partir de sus desinencias. Por último, la unión entre ambas puede ser

---

<sup>69</sup> Si bien el subsistema de las formas verbales no flexivas (o verboides) no está marcado por los morfemas de tiempo, modo y persona, sí manifiesta el aspecto verbal: el participio (-do y sus variantes según la concordancia en género y número que establezca con el sustantivo al que modifica) tiene un aspecto perfectivo, de proceso concluido; el gerundio (-ndo), un aspecto imperfectivo o de cursividad, indicador de proceso en desarrollo y el infinitivo (-r), elemento neutro dentro de la oposición perfectivo/imperfectivo (Marín *et al*, 1998; Hernández Alonso, 1996).

directa o indirecta, en este último caso, la unión se realiza mediante preposiciones o la conjunción «que».

### 1.5.3.2. SUSTANTIVOS, ADJETIVOS Y ADVERBIOS

El sustantivo, desde el punto de vista morfológico, constituye una categoría variable o flexional. Impone los categorizadores de género y número, que le son propios, a las otras palabras que se agrupan en torno a él y participan en varios procesos de derivación y composición. Sintácticamente funciona como núcleo de sintagma nominal y dentro de la oración puede desempeñar diversas funciones<sup>70</sup>. Desde el punto de vista semántico, categorizan, es decir, determinan y nombran clases de objetos. En tal sentido, se trata de una categoría léxica que denota individuos o conjunto de individuos o entidades que poseen rasgos en común; entidades materiales o inmateriales, de toda naturaleza y condición: personas, animales, cosas reales o imaginarias, grupos, materias, acciones, cualidades, sucesos. Desde el enfoque tradicional, existen dos grandes clases de sustantivos: los propios y los comunes. Estos últimos, a su vez, se clasifican en contables y no contables, individuales y colectivos, abstractos y concretos (RAE, 2009; Gómez Torrego, 2006; García Negroni, 2001; Di Tullio, 1997).

Respecto del adjetivo, Marín *et al* sostienen que

[...] es la clase de palabra que cumple el papel de ampliar o precisar con una nota la significación del sustantivo. A los adjetivos corresponden conceptos dependientes, en consecuencia, es un término secundario, dependiente del sustantivo (1998, p. 122).

Desde el punto de vista sintáctico, su función privativa es la de ser complemento o modificador del sustantivo -para Di Tullio (1997) función atributiva- y también cumple las funciones no privativas de predicado, circunstancial, término y predicativo - en este último caso se denomina función predicativa según Di Tullio (1997). Desde el punto de vista morfológico varía en género y número para concordar con el sustantivo del que depende; admite, como el sustantivo, procesos de composición y derivación y su marca específica es el grado (positivo, comparativo y superlativo). En la *Nueva*

---

<sup>70</sup> Según Kovacci “La relación entre funciones y palabras permite establecer tres criterios en los que basar la definición de las clases de palabras: función privativa, función obligatoria y función fundamental. El carácter privativo de una función significa que la función define la clase de palabra que la desempeña; y a la inversa, que la función queda identificada con la clase de palabra” (1990, p. 94). En el caso del sustantivo, sus funciones privativas y que por ese motivo no comparte con otras clases de palabras son: sujeto, objeto directo, objeto indirecto y agente. Por su parte, también puede cumplir las siguientes funciones no privativas (es decir, compartidas con otras clases de palabras): predicado, circunstancial, predicativo, término de complemento.

*Gramática* de la RAE (2009) se aclara que los estudios gramaticales tradicionales definen al adjetivo en sentido laxo y privilegian los dos criterios formales que caracterizan a esta clase de palabra: la concordancia con el sustantivo y su función como modificador de éste e integran bajo esta denominación tanto a los adjetivos calificativos como a los determinativos. En cambio, el sentido restrictivo, propio de las gramáticas contemporáneas excluye de la clase adjetivo a los determinativos que pasan a formar las clases de los determinantes y de los cuantificadores.

En cuanto al adverbio, los gramáticos coinciden en que constituye una clase cerrada de palabras (excepto los adverbios modales terminados en «-mente» que pertenecen a una subclase abierta pues derivan de adjetivos) caracterizada por los siguientes rasgos: a) desde el punto de vista morfológico es invariable, o sea, no presenta marcas flexivas (por ende, no establece relación de concordancia con otras palabras), aunque algunos admiten variaciones de grado («muy lejos», «lejísimo») o derivación apreciativa («cerquita», «despacito»); b) desde el punto de vista sintáctico, desempeña una función terciaria (modificador de modificadores), sus funciones privativas son la de modificador de adjetivo o de otro adverbio y, además, desempeña la función fundamental (la cumplen todos los adverbios) de modificador verbal circunstancial y c) desde el punto de vista de la significación, proporciona significados de lugar, tiempo, modo, cantidad, duda, afirmación, negación, entre otros (RAE, 2009; Marín *et al.*, 1998; Di Tullio, 1997; Kovacci, 1990) .

## **1.6. CONSIDERACIONES PARCIALES**

Como observamos a lo largo de este recorrido lector por los conceptos y categorías generales que abordaremos en nuestra investigación, la escritura objetiviza el lenguaje y activa en los usuarios la facultad de operar sobre las estructuras de la lengua en función tanto de parámetros formales como intencionales y comunicativos. Esta capacidad de reflexión aumenta o disminuye según la competencia lingüística de los hablantes. En tal sentido, los conocimientos gramaticales aportan solidez e incrementan la pericia de los usuarios del lenguaje en las instancias en que deben activar la reflexión metalingüística.

Por su parte, los postulados teóricos de los enfoques gramaticales más destacados demuestran que los intereses de la investigación lingüística se dirigen hacia los componentes más complejos, alejados y externos al núcleo duro, entendido como la descripción gramatical inmanente del sistema de la lengua. Estas ampliaciones,

desviaciones y/o ramificaciones implican un desafío para el campo de la lingüística: ingresar en los dominios de la complejidad del lenguaje, sus múltiples aristas de análisis y los puentes interdisciplinarios (López García, 1998). Por esta razón, se observan vínculos e influencias constantes y dinámicas con otras disciplinas como la sociología, la psicología, la antropología, las ciencias biológicas, físicas y matemáticas, la informática, entre otras.

Esta diversificación de intereses y perspectivas interdisciplinarias conlleva a la existencia de enfoques diferentes, aunque no necesariamente incompatibles; en palabras de Prieto de los Mozos, “unos y otros se enfrentan a problemas distintos, crean objetos de estudio que se solapan, pero que no coinciden, e ignoran aspectos que para los otros son primarios” (1998, p. 152). De esto se desprende que una gramática, entendida como una teoría científica determinada, es un modelo entre otros y, desde puntos de vista diferentes, se obtienen distintos modos de percibir los objetos. Según Bosque:

[...] las teorías científicas no están destinadas tanto a “superar” los análisis anteriores cuanto a servirse de ellos como punto de partida, a hacer más explícitos sus resultados y a mejorarlos en lo posible, bien haciéndose preguntas diferentes sobre los mismos fenómenos, bien introduciendo unidades nuevas que permitan avanzar y progresar en la comprensión del objeto de estudio (1991, p. 15).

Para los enfoques formales, la gramática es una entidad autónoma e independiente de los usos comunicativos, en cambio, para las perspectivas comunicativas la gramática se establece a partir de los usos de los hablantes. De esta manera, se considera que el discurso es el ámbito apropiado para estudiar las gramáticas de las lenguas del mundo, por ser no sólo el lugar donde la gramática se pone en uso sino, también, la fuente a partir de la cual se forma o «surge». Así, la gramática se origina en los patrones recurrentes del discurso, y estos patrones continuamente la configuran (Cumming y Ono, 2000).

Todo lo dicho anteriormente implica que la aproximación a los diversos intentos por delimitar la gramática de una lengua y sus múltiples aristas de investigación y aplicación en el terreno de las ciencias del lenguaje obliga necesariamente a tener en cuenta los productivos, fructíferos y mutantes contextos teóricos de emergencia.

Hasta aquí estamos en el terreno de las teorías científicas. Por su parte, y como correlato, al área de la didáctica de la lengua se le plantea su propio desafío: elaborar una gramática pedagógica (Rodríguez Gonzalo, 2011; Ribas *et al*, 2010; Camps y Zayas, 2006; Fontich, 2006) del español que traduzca seria y significativamente los

avances del campo científico en aquellos aspectos que puedan ser útiles para iluminar el hoy oscuro espectro de las prácticas de escritura de los estudiantes.

Entendemos por gramática pedagógica o escolar a aquel modelo

[...] que atienda tanto a la relación del conocimiento reflexivo de las formas lingüísticas con los usos de la lengua, especialmente con los usos más complejos, como a la sistematización de los conocimientos gramaticales, en un modelo básico adecuado a las necesidades de los escolares y de los usuarios no especialistas de la lengua (Camps y Zayas, 2006, p. 7).

Este modelo hará posible establecer puentes entre los usos efectivos y concretos de los hablantes y la reflexión gramatical, vínculo que también permitirá revestir a los contenidos gramaticales de relevancia comunicativa, esto es, convertirlos en herramientas disponibles para reflexionar sobre los usos lingüísticos y para poder revisar las propias producciones textuales de manera autónoma.

Es necesario repensar y reutilizar la gramática y, en función de estas actividades, elaborar gramáticas pedagógicas basadas en los usos de los hablantes y fundamentadas científicamente. Se trata de impulsar una renovación que tenga como eje sus aplicaciones para mejorar las prácticas de escritura. Además, una gramática entendida como “la mecánica de la comunicación, que permita compartir representaciones del mundo, que ponga el acento en las intenciones y los puntos de vista del hablante, en las formas en que los vehiculan, y en los efectos que producen” (Ruiz Campillo, 2007, p. 7) puede ser muy estimulante para los estudiantes.

No obstante, para que este proceso ocurra es necesario reflexionar sobre aquellas condiciones indispensables que deben tener disponibles los maestros o profesores de lengua. En primer lugar, una sólida formación disciplinar respecto de la lingüística del español en general y de su gramática en particular, las distintas teorías o modelos de referencia y sus posibilidades de utilización en el aula puesto que toda selección de contenidos implica una teoría lingüística de base y en consecuencia, una teoría gramatical de referencia (Pérez y Rogieri, 2007). Según Fernández,

[...] es tarea ineludible del profesor de lengua, aparte de conocer y conectar con sus alumnos, poseer una información sólida sobre el funcionamiento de la lengua, comprender las diferentes teorías gramaticales y sus distintos puntos de vista o campos de trabajo, estar en posesión de unos principios lingüísticos claros, fruto de la lingüística contemporánea y poder plantear un análisis de la lengua sistemático, coherente, creativo y productivo (1987, p. 78).

En segundo lugar, debe demostrar capacidad de transposición didáctica (Chevallard, 1998) aspecto que incluye dos ámbitos: a) el dominio en el pasaje y la



transformación del saber científico en el saber escolar<sup>71</sup> y b) la selección tanto de los contenidos pertinentes como de la metodología adecuada para cada grupo clase en función de sus características particulares, sus saberes previos y la zona de desarrollo próximo que han alcanzado<sup>72</sup>. En tercer lugar debe disponer de solidez para elaborar técnicas y dispositivos didácticos para transmitir esos conocimientos a los alumnos de manera significativa. En cuarto lugar, debe integrar a sus prácticas dispositivos de indagación con el objetivo de detectar y diagnosticar los saberes que es necesario reponer y/o profundizar para desarrollar gradual pero progresivamente la competencia comunicativa de los alumnos/estudiantes en los planos de la comprensión lectora y la producción escrita. Por último, debe ser consciente de que el objetivo de la enseñanza de la gramática no es que el alumno sea un lingüista adscrito a determinada corriente sino un usuario competente del lenguaje que pueda desenvolverse con autonomía dentro de la cultura escrita.

El cumplimiento de estos requisitos se constituye en una tarea fundamental tanto de las instituciones educativas encargadas de la formación de profesores como de los propios docentes. Esto se debe a que, en palabras de de Kock, “los que estudian una lengua con el propósito de enseñarla constituyen una minoría con respecto a la masa de los que aprenden. De ellos depende la enseñanza de la lengua en una nación, con las repercusiones culturales y económicas que ello implica (2000, p. 53).

---

<sup>71</sup> “El saber científico es el saber producido por los científicos en los ámbitos académicos. El saber a enseñar es, en principio, el saber seleccionado por especialistas en la enseñanza, quienes, en los momentos de reformas educativas, eligen aquellos que consideran relevantes para la escuela. Por último, el saber enseñando es el que efectivamente producen los docentes en las aulas y transmiten a sus alumnos” (Gaspar y Otañi, 2006, p. 95).

<sup>72</sup> Según Alex Kozulin, en el prólogo que realiza en *Pensamiento y Lenguaje*, Vigotsky utilizó el término *zo-ped* para referirse al “lugar en el que los conceptos espontáneos de un niño, empíricamente abundantes, pero desorganizados, se encuentran con la sistematización y lógica del razonamiento adulto. Como resultado de tal encuentro, la debilidad del razonamiento espontáneo queda compensada por la fortaleza de la lógica científica. La profundidad de *zo-ped* varía, reflejando las capacidades respectivas de los niños para apropiarse de las estructuras adultas (1995, p. 25).

**CAPÍTULO 2:**  
**METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS**

## 2.1. PRESENTACIÓN

Tal como se indicó en la INTRODUCCIÓN (5: *Metodología*), la presente investigación es de carácter empírico y se construirá sobre los lineamientos de la metodología cualitativa, cuyos pilares son la descripción, la comprensión y la explicación de los fenómenos estudiados (Vasilachis, 2007).

Según sugieren los especialistas en metodología de la investigación (Strauss y Corbin, 2002; Valles, 2000), al inicio de todo diseño de investigación es necesario establecer, en primer lugar, el tema a investigar; esto se logra una vez que se identifica el problema y se delimita la pregunta de investigación<sup>73</sup>. En segundo lugar, deben resolverse los aspectos relativos a las decisiones muestrales, es decir, la selección del contexto, los participantes o casos y las condiciones de recolección de datos. Por último, se deben seleccionar las técnicas, procedimientos y estrategias metodológicas mediante las cuales se recogerán y analizarán los datos.

En el marco particular de nuestro estudio, el origen o la fuente de la investigación se ubica en la experiencia profesional (cfr. INTRODUCCIÓN, 5: *Metodología*) y el tema o problema se circunscribe a las prácticas de escritura en el inicio del nivel superior.

Respecto del problema de investigación, Strauss y Corbin explican que “es imposible que un investigador cubra todos los aspectos de un problema dado, [por eso] la pregunta de investigación ayuda a reducir el problema hasta que adquiera un tamaño realizable” (2002, p. 45). En tal sentido, el interrogante que permite delimitar y recortar el universo de las prácticas de escritura en la educación superior se circunscribe a qué problemáticas de índole lingüístico-gramatical se manifiestan con alta frecuencia en las textualizaciones de los ingresantes universitarios. La focalización se concentra en la exploración, identificación, descripción y explicación tanto de las múltiples zonas críticas de las producciones escritas como de los niveles de textualización involucrados: morfosintáctico, léxico, textual y discursivo, con especial énfasis en el primero.

Por otra parte, y conforme indicamos en el apartado *Metodología* correspondiente a la INTRODUCCIÓN, también emplearemos, en forma parcial, determinadas técnicas propias del método cuantitativo debido a que utilizaremos datos cuantificables como

---

<sup>73</sup> Los autores señalan que el problema de investigación es el “área fundamental o sustantiva en que se centra la investigación” y la pregunta de investigación es el “interrogante específico al que se dirige una investigación, que establece los parámetros del proyecto y sugiere los métodos que se deben usar para la recolección y análisis de datos” (2002, p. 39). Respecto de esta última, agregan que “es una declaración que identifica los fenómenos que se van a estudiar y les dice a los lectores qué quiere saber específicamente el investigador sobre su tema” (p. 46).

porcentajes, y/o números generales para complementar la praxis cualitativa. Si bien la síntesis multimetodológica ofrece la posibilidad de disponer de una amplia gama de técnicas para recoger información, cabe destacar que el eje del trabajo será la metodología cualitativa ya que ésta proveerá de medios consistentes que harán posible la construcción de categorías de análisis para la comprensión e interpretación del corpus de trabajo (Strauss y Corbin, 2002). A su vez, los aportes provenientes de las técnicas cuantitativas facilitarán la generalización de los resultados derivados de los datos cualitativos así como también la triangulación de la información<sup>74</sup>, factores que, sin duda, redundarán en el enriquecimiento del análisis.

Por último, indicamos que nuestra investigación ofrece informaciones idealizadas y parciales, esto es, se elaboran abstracciones sobre la base de datos concretos y se estudia una población delimitada y con características particulares. Para Moreno Fernández,

[...] la idealización es inevitable, porque nace del hecho de que no son los grupos sociales o las comunidades los que hablan, es decir, los que proporcionan los datos tangibles, sino los individuos y además, no pueden recogerse datos de todos los individuos que forman una comunidad. [...]. Al no ser todos, hay que procurar que los datos que se manejan sean suficientemente representativos (1990, pp. 48-50).

En este sentido, también las conclusiones a las que se arriba en toda investigación de corte socio-cultural son idealizadas y la manera de ajustarlas a la realidad estriba en la naturaleza de los datos, los cuales siempre surgen de personas concretas y sobre ellos se realiza un planteo teórico idealizado. Al respecto, Moreno Fernández indica que “nuestra disciplina trabaja con datos reales observados y recogidos mediante [...] el método experimental (el investigador domina el corpus de datos al manipular informaciones recogidas de los informantes)” (1990, p. 50).

---

<sup>74</sup> El modelo multimodal o triangulación propone la convergencia o fusión de los enfoques cuantitativos y cualitativos. Para Hernández Sampieri, esta “unión o integración añade profundidad a un estudio [...] y se agrega una perspectiva más completa de lo que estamos investigando” (2004, p. 14). Esta combinación permite utilizar técnicas y métodos provenientes de ambos enfoques para, de esta manera, enriquecer el análisis. Esto es posible porque “la investigación cuantitativa nos ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, nos otorga control sobre los fenómenos y un punto de vista de conteo y magnitudes de éstos. La investigación cualitativa da profundidad a los datos, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente, los detalles, etc.” (2004, p. 18). Por último, para este autor existen diferentes modalidades para combinar los enfoques: a) modelo de dos etapas, b) de enfoque dominante y c) mixto. Nuestra investigación se correspondería al segundo caso puesto que el estudio se desarrolla bajo la perspectiva cualitativa y se incorporan algunos componentes del otro enfoque.

## 2.2. PARTICIPANTES, CONTEXTO Y CONDICIONES DE ADMINISTRACIÓN

Como hemos indicado, el punto de partida de toda investigación radica en el recorte del objeto de estudio y en la delimitación de la población que se considerará para el desarrollo de la investigación<sup>75</sup>. Según Moreno Fernández, se entiende por población “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie determinada de especificaciones” (1990, p. 78) y por muestra, a una parte de los componentes que conforman una población. El alcance de nuestra investigación se circunscribe al denominado «muestreo discriminado»; en estos casos, “el investigador escoge sitios, personas y documentos que maximicen las oportunidades de análisis comparativo” (Strauss y Corbin, 2002, p.231).

El ámbito donde se llevó a cabo el trabajo de campo fue institucional-universitario y el universo está constituido por los ingresantes a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional de La Pampa de la cohorte correspondiente al año 2007.

Los estudiantes inscriptos en ese año fueron 41, población compuesta por ingresantes a la carrera y recursantes. Del total antes mencionado, 34 eran mujeres y 7 eran varones, de los cuales un 78% concurrió con regularidad al cursado de la materia en el primer cuatrimestre y un 21, 9% nunca se presentó. La misma población cursaba en aquel momento la materia anual *Taller* y las cuatrimestrales: *Introducción a la literatura*, *Lingüística general*, *Problemática filosófica* y *Psicología* (esta última sólo en el caso del Profesorado).

Mayoritariamente, la población estaba conformada por estudiantes que acababan de egresar del nivel Polimodal tanto de la capital santarroseña como del interior de la provincia y también, en menor medida, de otras localidades fuera de La Pampa.

La participación en las clases de la asignatura *Taller* en las cohortes 2007 y 2008 permitió recoger información y elaborar el corpus de trabajo. Los métodos de toma para la recolección de datos fueron los siguientes: pruebas diagnósticas de entrada y de salida (cfr. ANEXOS 1 Y 2). La prueba diagnóstica de entrada fue la primera en

---

<sup>75</sup>El inicio de todo trabajo de investigación implica la consideración de los siguientes aspectos: 1) en investigador debe escoger un sitio o un grupo de personas para radicar su estudio, 2) debe tomar decisiones respecto de los tipos de datos que se van a usar; esta decisión se debe estar fundamentada en relación con aquellos datos que tienen el mayor potencial de captar el tipo de información deseada y 3) inicialmente, las decisiones con respecto al número de sitios y observaciones o entrevistas dependen del acceso, los recursos disponibles, los objetivos de la investigación y el tiempo y la energía del investigador. Más tarde, estas decisiones se pueden modificar a medida que vaya evolucionando la teoría (Strauss y Corbin, 2000, p. 222-223).

confeccionarse y se implementó en el mes de mayo de 2007 (específicamente, el 08 de mayo de 2007). Dio como resultado la obtención de 23 protocolos (que se constituyen en la primera muestra de nuestra investigación<sup>76</sup>) con las siguientes características: 5 informantes masculinos y 18 informantes femeninos; 20 pertenecen a la 1ra generación (hasta 34 años) y 3 a la segunda (35 a 55 años)<sup>77</sup>; 6 corresponden a recursantes y 17 a ingresantes (cfr. ANEXO 3). Por su parte, la prueba diagnóstica de salida se implementó sobre mediados de noviembre del mismo año, en la misma asignatura, con los mismos alumnos y se obtuvieron 9 protocolos (segunda muestra, cfr. ANEXO 4).

La elección del mismo contexto tenía como objetivo establecer parámetros comparativos al momento de la interpretación de los datos, entre el momento inicial del cursado del primer año universitario y su finalización en lo que a producción escrita se refiere<sup>78</sup>. La razón estriba en que el análisis comparativo es un “rasgo esencial de la investigación de las ciencias sociales” y se constituye en una “herramienta analítica que se emplea para estimular el pensamiento acerca de las propiedades y dimensiones de las categorías” (Strauss y Corbin, 2002, p. 81).

En esta instancia es necesario señalar que, si bien el plan inicial era trabajar con más participantes (puesto que lo deseable es cosechar el mayor número de datos en función de la representatividad), el desgranamiento de estudiantes que se produce

---

<sup>76</sup> Según Hernández Sampieri, “Para el enfoque cualitativo, la muestra es una unidad de análisis o grupo de personas, contextos, eventos, etc., de análisis; sobre el/la cual se habrán de recolectar datos, sin que necesariamente sea representativo/a del universo o población que se estudia” (2004, p. 301). Por otra parte, aclaramos que nuestra investigación se funda sobre un muestreo «no probabilístico», es decir, “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (2004, p.305). Hernández Sampieri también indica que se denominan muestras dirigidas porque “suponen un procedimiento de selección informal [...] a partir de ellas se hacen inferencias sobre la población (2004, p.326).

<sup>77</sup>La edad constituye una variable social que tiene implicancia en los usos lingüísticos de los miembros de una comunidad porque permite establecer diferencias entre distintas generaciones. Para Moreno Fernández (1998), es uno de los factores (junto con el sexo y el nivel educacional) que más condiciona la variación lingüística. La edad adquiere relevancia en los estudios de corte sociolingüístico porque, por un lado, los individuos, como usuarios del lenguaje, adquieren más experiencia en los usos lingüísticos conforme pasa el tiempo y, por otro, modifican sus hábitos lingüísticos en las distintas etapas de su vida. Metodológicamente, la variable se diseña definiendo los límites de los grupos generacionales que se analizan (pertinentes de acuerdo con las características de la muestra y de la población) y en nuestra investigación continuaremos con la ya tradicional división tripartita (ampliamente difundida en los estudios sociolingüísticos): a) Primera generación: desde 18 hasta 35 años, b) Segunda: de 36 a 55 y c) Tercera: de 55 en adelante.

<sup>78</sup>Según Vasilachis *et al*, “A través del método de comparación constante el investigador recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea, para generar teoría [...]. Una vez obtenido un conjunto de datos [...] la primera operación a desarrollar consiste en comparar la información obtenida tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea. Es lo que llamamos codificar. Codificar supone leer y releer nuestros datos para descubrir relaciones, y en tal sentido, codificar es ya comenzar a interpretar” (2007, p. 155-156).

eventualmente en el transcurso del primer año de la carrera del Profesorado y Licenciatura en Letras de la UNLPam (como el caso de la cohorte 2007, donde se implementó la investigación) motivó modificaciones en el plano metodológico.

La decisión para contrarrestar el efecto de esta variable directamente interviniente, pero imposible de controlar, consistió en realizar análisis exhaustivos de todas las textualizaciones recolectadas en pos de obtener el panorama más detallado y representativo posible de las prácticas de comprensión lectora y producción escrita de los estudiantes del primer año de la carrera.

Además, y dadas las posibilidades, intereses y objetivos del estudio, no se realizarán pruebas estadísticas (que requieren mayor número de participantes porque su objetivo es la generalización de proyecciones particulares a una población) sino porcentajes en función del número de participantes involucrados. En tal sentido, Hernández Sampieri aclara que, “los estudios cualitativos no pretenden generalizar de manera intrínseca los resultados a poblaciones más amplias, ni necesariamente obtener muestras representativas (bajo la ley de probabilidad). Se fundamenta en un proceso inductivo (exploran y describen y luego generan perspectivas teóricas) van de lo particular a lo general” (2004, p. 13).

Los protocolos resultantes de ambas pruebas se constituyen en el corpus o muestra de esta investigación y están enumerados correlativamente del 1 al 23 en el caso del diagnóstico de entrada y del 1 al 9 en el caso de la prueba de salida. Cada protocolo corresponde al mismo informante, por lo tanto, cuando nos referimos, por ejemplo, al protocolo n.º 7, estamos haciendo referencia también al informante n.º 7 y viceversa<sup>79</sup>.

Como ya hemos señalado, el estudio del corpus se fundamentará en la metodología cualitativa y el método que se aplicará para construir el análisis de los datos empíricos que emerjan del corpus recolectado será el denominado «teoría fundamentada». Según Strauss y Corbin,

Se trata de una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. La investigación [...] comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja de los datos [...]. Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción (2002, p. 21-22).

---

<sup>79</sup> Los protocolos anexados son fotocopias; los originales están a disposición de quien los considere necesarios.

En este marco, el procedimiento de análisis de datos consiste en el denominado examen microscópico o microanálisis (Strauss y Corbin, 2002). Este tipo de análisis línea por línea implica explorar e interpretar los datos de manera cuidadosa y el procedimiento consiste en una lectura profunda y exhaustiva, por parte del investigador, de la información proporcionada por los participantes, es decir, consiste en “reflexionar detenidamente sobre cómo los informantes han usado las palabras, frases y oraciones particulares” (Strauss y Corbin, 2002, p.66). Por último, según estos autores, a través de la codificación abierta<sup>80</sup> línea por línea “emergen de manera automática las categorías, sus propiedades y sus relaciones [hecho que] nos lleva más allá de la descripción y nos pone en un modo de análisis conceptual” (p. 73).

Por último, antes de pasar a la descripción de los instrumentos de recolección de datos, señalamos que la pretensión de este trabajo no va más allá de aportar «teoría sustantiva», en palabras de Vasilachis, “para la teoría fundamentada, la teoría puede ser sustantiva o formal. La teoría es sustantiva cuando está referida a una misma clase de grupos o casos. Es formal cuando está referida a grupos o casos no comparables a nivel sustantivo, pero comparables a un nivel conceptual más amplio (Vasilachis, 2007, p. 158). En este contexto, la exploración, descripción e interpretación de la información apuntan a la construcción de algunas categorías de análisis básicas ancladas en los datos que colaboren a una mayor comprensión de los fenómenos investigados.

### **2.3. MATERIALES: DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS**

Nuestra investigación posee carácter empírico, esto es, se cimienta sobre la base de la recolección y análisis de datos desde un enfoque cualitativo, método procesual que implica la dinámica dialéctica entre los hechos y su interpretación para arribar al objetivo final consistente en la comprensión de un fenómeno social complejo. En este tipo de investigaciones, la recolección de datos está fuertemente influida por las experiencias y las prioridades de los participantes en la investigación (Hernández Sampieri, 2004).

---

<sup>80</sup> El objetivo de la codificación abierta es abrir la indagación (Strauss, 1987). En ella, “los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en búsqueda de similitudes y diferencias (Strauss y Corbin, 2002: 111).



Según Moreno Fernández, “Una vez recogidos los datos, el análisis consiste en la identificación, agrupación, ordenación y comparación de esos datos” (1990, p. 107). Las producciones escritas de los estudiantes, derivadas de las distintas actividades propuestas en los diagnósticos, son instrumentos que se utilizarán para analizar las correlaciones entre las anomalías en la escritura que se manifiestan en las producciones de los estudiantes, el tipo de conocimiento gramatical involucrado para, en función de ello, establecer en qué medida la reflexión metalingüística sobre ese contenido intervendría en el mejoramiento del proceso de escritura.

Respecto del análisis del corpus se considerarán los aspectos gramaticales más problemáticos que se evidencian tanto en las instancias de producción escrita, como de revisión y reflexión. Tales aspectos serán: uso de tiempos verbales, clases de palabras, categorías léxico-sintácticas empleadas, concordancia, normativa de puntuación, arquitectura/estructura de la frase y construcción de cláusulas complejas. A su vez, se partirá del supuesto de que los estudiantes deberían poseer los conocimientos y el metalenguaje correspondiente a estos aspectos gramaticales debido a que están explicitados como saberes a enseñar en los contenidos curriculares propuestos para el sistema educativo medio (provincial y nacional).

### **2.3.1. DIAGNÓSTICOS DE ENTRADA Y DE SALIDA**

Las dos pruebas diagnósticas que se realizaron para la recolección de datos presentaban el mismo esquema de trabajo y las mismas tareas. El único cambio operado entre las propuestas consistió en la selección de textos y frases diferentes para el desarrollo de las consignas. El objetivo principal fue relevamiento de: a)- las estrategias de comprensión y escritura a través de la elaboración de un resumen y b)- los conocimientos gramaticales.

La obtención de estos datos representa uno de los ejes vertebradores de la investigación, puesto que posibilita la exploración y el análisis empírico de las dificultades de los estudiantes en este terreno para, a partir de allí, generar estrategias didáctico-pedagógicas que permitan superar las dificultades detectadas.

#### **2.3.1.1. EL RESUMEN: DESCRIPCIÓN DE LOS TEXTOS FUENTE**

Como hemos explicitado, la consigna vinculada con el polo de la comprensión estaba referida a la elaboración de un resumen. Corresponde indicar los fragmentos propuestos para operar con las estrategias de reducción textual pertenecen al tipo

expositivo-argumentativo, dimensiones propias de los textos destinados al aprendizaje<sup>81</sup>. Estos textos circulan en los ámbitos educativos y académicos para que sus lectores aprendan mediante la lectura, puesto que tratan sobre temáticas desconocidas o parcialmente conocidas por los lectores. Además, como se trata de textos de corte científico o de divulgación científica, versan sobre conceptos y nociones abstractas; por ende, la comprensión implica la construcción de representaciones más complejas y de nivel superior.

En palabras de García Madruga:

Todo ello conduce a que el procesamiento de los textos para el aprendizaje tenga que ser realizado de forma abajo-arriba, a partir de la propia estructura retórica del texto, de forma que el lector se ve obligado a identificar esta estructura y a dejarse guiar por el autor en el proceso de comprensión. Estas dificultades específicas de los textos expositivos hacen que su lectura sea más lenta y que su procesamiento exija muchos más recursos cognitivos [...] requieren muchas más inferencias, más difíciles dada la ausencia o menor accesibilidad de los conocimientos que se requieren [...]. La comprensión de los textos expositivos requiere, las muchas veces difícil, construcción de la macroestructura del texto durante la propia lectura; es decir, el logro de la coherencia global mediante el establecimiento de relaciones entre las ideas que se exponen. Asimismo, el logro de un modelo mental sobre los contenidos de un texto expositivo obliga al lector a un trabajoso proceso de inferencia, en el que se ve obligado a realizar apuntes y representaciones gráficas que le sirvan de ayuda para descargar su memoria operativa (2006, p. 95-96).

El texto fuente seleccionado para el diagnóstico de entrada se extrajo del libro *Oralidad y escritura* de Walter Ong, específicamente, el apartado titulado “¿Qué es la «escritura» o «grafía»?” y la actividad consistió en leer atentamente el texto y, a continuación, resumirlo en no más de 10 o 15 líneas.

#### ¿QUÉ ES LA “ESCRITURA” O “GRAFÍA”?

La escritura, en el sentido estricto de la palabra, la tecnología que ha moldeado e impulsado la actividad intelectual del hombre moderno, representa un adelanto muy tardío en la historia del hombre. El *Homo sapiens* lleva tal vez unos 50 mil años sobre la tierra (Leakey y Lewin, 1979, pp. 141 y 168). La primera grafía, o verdadera escritura, que conocemos apareció por primera vez entre los sumerios en Mesopotamia, apenas alrededor del año 3500 a. de C. (Diringer, 1953; Gelb, 1963).

Antes de esto, los seres humanos habían dibujado durante innumerables milenios. Asimismo, diversas sociedades utilizaban diferentes recursos para ayudar a la memoria o *aides-mémoire*: una vara con muescas, hileras de guijarros, o bien como los equipos de los incas (una vara con cuerdas a las que se ataban otras cuerdas), los calendarios de los indios norteamericanos de las llanuras, quienes dividían el tiempo por inviernos y así sucesivamente. Sin embargo, una grafía es algo más que un simple recurso para ayudar a la memoria. Incluso cuando es pictográfica, una grafía es algo más que dibujos. Los dibujos representan objetos.

<sup>81</sup>Los textos, en tanto “ofertas de conceptualización” representan y presentan determinado “estado de cosas” a sus lectores, para que éstos construyan (en interacción con sus conocimientos, experiencias y creencias previas) una determinada interpretación (Ciapuscio, 2003, p. 115).

Un dibujo de un hombre, una casa y un árbol en sí mismo, no *expresa* nada. (Si se proporciona el código o el conjunto de reglas adecuado es posible que lo haga; pero un código no puede representarse con imágenes, a menos que sea con la ayuda de otro sistema no codificable en la ilustración. En último término, los códigos deben explicarse con algo más que dibujos: es decir, con palabras o dentro de un contexto humano total, comprensible a los seres humanos). Una grafía en el sentido de una escritura real, como es entendida aquí, no consiste sólo en imágenes, en representaciones de cosas, sino en la representación de un *enunciado*, de palabras que alguien dice o se supone que dice.

Por supuesto, es posible considerar como “escritura” cualquier marca semiótica, es decir, cualquier marca visible o sensoria que un individuo hace y a la cual le atribuye un significado. Por lo tanto, un simple rasguño en una piedra o una muesca en una vara, interpretables sólo para quien los produjo, podría ser una “escritura”. Si esto es lo que se pretende dar a entender por “escritura”, su antigüedad es comparable, tal vez, a la del habla. No obstante, las investigaciones de la escritura que la definen como cualquier marca visible o sensoria con un significado determinado, la integran en la conducta meramente biológica. ¿Cuándo se convierte en “escritura” la huella de un pie o un depósito de heces y orina (empleados por muchas especies de animales como comunicación; Wilson, 1975, pp. 228-229)? El uso del término “escritura” con este sentido más amplio, para incluir toda marca semiótica, hace trivial su significado. La irrupción decisiva y única en los nuevos mundos del saber no se logró dentro de la conciencia humana al inventarse la simple marca semiótica, sino al concebirse un sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor podía determinar las palabras exactas que el lector generaría al partir del texto. Esto es lo que hoy en día llamamos “escritura” en su acepción más estricta.

En este sentido global de escritura o grafía, las marcas codificadas visibles integran las palabras de manera total, de modo que las estructuras y referencias sutilmente intrincadas que se desarrollan en el oído pueden ser captadas de forma visible exactamente en su complejidad específica, y por ello mismo, pueden producir estructuras y referencias todavía más sutiles, superando con mucho las posibilidades de la articulación oral. En este sentido ordinario, la escritura, era y es la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas. No constituye un mero apéndice del habla. Puesto que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista, transforma el habla y también el pensamiento. Las muescas en las varas y otras *aides-mémoire* conducen hacia la escritura, pero no reestructuran el mundo vital humano como la hace la verdadera escritura.

Los sistemas de verdadera escritura pueden desarrollarse, y normalmente lo hacen, de manera paulatina a partir de un uso más elemental de los recursos para ayudar a la memoria. Existen etapas intermedias. En algunos sistemas codificados, el que escribe sólo puede producir aproximadamente lo que el lector comprenderá, como en la técnica creada por los vai en Liberia (Scribner y Cole, 1978) o incluso en los antiguos jeroglíficos egipcios. El control más riguroso es el logrado por el alfabeto, aunque aún éste nunca sea totalmente perfecto en todos los casos. Si escribo la palabra *read*, pudiera significar un participio pasado (pronunciado para rimar con *red*), e indicaría que el documento sobre el cual la escribí ya fue revisado; o es posible que sea un imperativo (pronunciado para rimar con *read*); e indicaría que habrá que revisarlo. Incluso con el alfabeto, en ocasiones se necesita de un contexto extra-textual, aunque sólo en casos excepcionales: ¿cuán excepcionales? Dependerá de la medida en que se haya adaptado el alfabeto a una lengua dada.

Extraído de Walter Ong, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*

*Texto n.º 1*

El fragmento extraído consta de 5 párrafos. El primero está compuesto de tres oraciones y desarrolla la idea central (oración temática) de la escritura como tecnología que permite el devenir de la actividad intelectual en el hombre moderno y su tardía aparición en el proceso evolutivo. El segundo, conformado por nueve oraciones, presenta la contraposición entre escritura o grafía y otros diversos recursos utilizados por las sociedades humanas como instrumentos para registrar los hechos y, de esta manera, servir de apoyo a la memoria. En el tercero, integrado por 8 oraciones, establece la diferenciación entre escritura en sentido amplio (como marca semiótica integrada en la conducta biológica) y escritura en sentido estricto (sistema codificado de signos que posibilita la comunicación entre escritores y lectores y que, en consecuencia, permite el ingreso al mundo del saber). En el cuarto, que contiene cinco oraciones, se sostiene la idea de la escritura como el invento tecnológico humano más trascendental porque traslada el habla al mundo de la vista, transforma el pensamiento y, de esta manera, reestructura el mundo vital humano. Por último, en el quinto párrafo, constituido por siete oraciones, el autor se dedica a explicar el devenir y la paulatina evolución de la escritura, su vinculación directa con otros recursos para ayudar a la memoria y su regulación mediante el uso de los alfabetos.

Además de las ideas centrales, los párrafos se conforman de otros segmentos que detallamos a continuación. En el primero, que consta de cinco oraciones, encontramos, además de la idea central, microsecuencias narrativas y citas de apoyo. En el segundo, observamos dos extensas ejemplificaciones (que ocupan cuatro de las nueve oraciones). En el tercero, se desarrollan dos secuencias de ejemplos (dos de las ocho oraciones). En el cuarto, se presenta una pequeña ejemplificación y, en el último párrafo, hay dos amplios ejemplos.

Respecto del diagnóstico de salida, el texto seleccionado para la elaboración del resumen fue “Géneros discursivos”, fragmento extraído de *Talleres de lectura y escritura* coordinado por Elvira Arnoux y que transcribimos a continuación:

#### LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

El lenguaje es una práctica social que se integra con otras prácticas sociales no verbales. Se lo utiliza en ámbitos diversos y con funciones diversas. El lenguaje que utilizamos en las distintas áreas de la actividad se da en forma de enunciados: el sentido de esos enunciados no reside sólo en las palabras que los componen, sino que depende de las circunstancias en que son utilizados.

Los enunciados que se integran en una actividad determinada presentan características comunes en su articulación, en su estilo, en sus procedimientos, en su concepción del destinatario. Constituyen así ejemplares de “géneros discursivos”, es decir, de tipos más o menos convencionalizados de enunciados que comparten características temáticas, estilísticas y estructurales. Así, por ejemplo, los hechos particulares que constituyen la vida cotidiana de las personas no suelen ser tema de los géneros periodísticos, ya que éstos se ocupan de acontecimientos de interés público: una crónica periodística puede informar acerca de una manifestación, pero difícilmente lo haga acerca de una fiesta de cumpleaños, a menos que el homenajeado sea un personaje público o que algún suceso transforme la fiesta en noticia. Estructuralmente, la crónica periodística es un género discursivo que se caracteriza por presentar la información en forma narrativa, cronológica, y a su vez, como los géneros periodísticos en general, concentra la información principal en las primeras líneas (lo que se llama *“pirámide invertida”*: la base es el encabezamiento), de manera de facilitar una lectura rápida (el lector de diario quiere enterarse de las noticias más importantes en el poco tiempo de que dispone). En cuanto a las características de estilo, si bien varía de un medio a otro y de un periodista a otro, la crónica es un género pretendidamente “objetivo”, es decir, que pretende informar y no opinar sobre los hechos, por lo que su estilo suele ser más bien neutro y se suelen soslayar palabras o frases que expresen de manera muy evidente opiniones o evaluaciones.

Si bien admiten variación y creatividad, los discursos no son el resultado de combinaciones absolutamente libres. En cada situación comunicativa, el emisor debe optar por el género que mejor se adecue a los objetivos perseguidos dentro de un repertorio más o menos limitado. Una elección equivocada o un mal dominio del género, a su vez, afectan la comunicación y sus consecuencias prácticas. Por ejemplo, si al alumno se le solicita el comentario de un cuento, éste no puede consistir en el resumen de la historia narrada sino en el análisis ordenado de los aspectos del texto que considere relevantes, entonces sólo referirá fragmentos del relato o recurrirá a citas para apoyar la exposición. Por otra parte, los formatos – estructuración gráfica del texto que nos permite diferenciar, por ejemplo, una poesía de una entrevista o de una carta o de un teorema o de una nota al pie- y la distribución en un espacio textual más amplio orientan tanto a la producción como a la comprensión, ya que señalan la opción genérica que corresponde. Por ejemplo, las pautas con que cada diario diagrama sus páginas delimitan los géneros que lo integran y orientan al lector en su recorrida: recuadros o columnas laterales contienen notas de opinión, que evalúan e interpretan los acontecimientos referidos en las crónicas que ocupan la parte central de las páginas. Si este esquema se transgrede sin aviso, el lector tendrá un momento de confusión, no sabrá discriminar información de opinión.

Sintetizando, podemos decir que los géneros presentan tantas variedades como contextos de utilización, pero la variedad se da dentro de una estructura convencional, una forma cristalizada –aunque flexible- a la que el emisor recurre y cuyo conocimiento le ahorra esfuerzos y aumenta su eficacia comunicativa. Así, saber organizar la información en una exposición oral o en una monografía es útil para cualquier estudiante secundario o universitario. La exposición oral y la monografía son géneros discursivos propios de la actividad escolar y académica y a través de ellos se organizan buena parte de los intercambios verbales ligados a la transmisión del conocimiento en esos ámbitos.

Frente a una tarea de escritura entonces, el escritor evaluará cuál es el género que mejor se adecua a sus objetivos y planificará el texto teniendo en cuenta la estructura y el estilo que correspondan al mismo. El lector, por su parte, obtendrá del “paratexto” información acerca del género al que pertenece el texto que se dispone a leer y adecuará sus expectativas a él, organizando y jerarquizando la información que va recogiendo

de acuerdo con ese esquema. Escritor y lector cooperan mutuamente en la construcción del sentido a través de los géneros discursivos compartidos que facilitan las tareas de producción y comprensión.

Extraído de Arnoux, Elvira *et al*, “Talleres de lectura y escritura. Textos y actividades”

*Texto n.º 2*

Al igual que en el diagnóstico de entrada, debían leer con atención el texto y, a continuación, resumirlo en no más de 10 o 15 líneas.

El texto también pertenece al tipo expositivo-argumentativo, dimensiones inherentes a los textos destinados al aprendizaje de conocimientos teóricos, específicos de cada disciplina. Consta de cinco párrafos y a continuación describimos cómo está organizada la información.

El primero está conformado con 5 oraciones y está dedicado a definir el lenguaje como una práctica social que se utiliza en las distintas esferas de la actividad humana y que se materializa en forma de enunciados. En el segundo, se retoma la noción de enunciado para ampliarla y relacionarla con el concepto de “géneros discursivos” que encabeza el texto. A continuación se despliega un extenso ejemplo que ocupa las  $\frac{3}{4}$  partes del párrafo (se compone de 5 oraciones y las 3 últimas corresponden al ejemplo). En el tercero, compuesto de 7 oraciones, se incorporan las ideas relativas a las posibilidades creativas al interior de los géneros en vinculación con las restricciones genéricas y contextuales. Luego, se desarrollan dos ejemplificaciones que se incorporan al texto con el encabezador prototípico («por ejemplo») y que se corresponden con las últimas 4 oraciones. El cuarto párrafo (conformado por 3 oraciones) se inicia con un verboide que explicita la función resumidora de ese segmento («Sintetizando»). Así, se relaciona la noción de géneros discursivos con las variables creatividad/limitaciones estructural-convencionales y contextuales y nuevamente se introduce una ejemplificación (últimas dos oraciones). El último párrafo, de tres oraciones, cierra el texto con una vinculación entre géneros discursivos, tareas de lectura/escritura y roles de lector y escritor.

Nos parece interesante destacar el número de oraciones que componen ambos textos ya que en la lectura, funcionan como unidades de procesamiento (Gutiérrez Calvo, 2003; Molinari Marotto, 2008). Además, el análisis de cada párrafo demuestra que una o varias de las estructuras que los integran constituyen ideas secundarias o de apoyo.

Estas precisiones son útiles porque permiten establecer que una parte considerable de los textos está constituida por ejemplificaciones y/o secuencias explicativas de ampliación. Esto significa que los autores, atentos a las posibles dificultades que sus textos pueden presentar <sup>82</sup> a los lectores, toman la precaución de integrar en el desarrollo de las conceptualizaciones, ejemplos y explicaciones que, al trabajar sobre aspectos concretos, favorecen la comprensión.

Es decir, conscientes de las dificultades temáticas/conceptuales de las bases de los textos, de la distancia propia de los soportes escritos y de la asimetría de competencias, los escritores utilizan algunos recursos que le brinda el sistema lingüístico para evitar desvíos interpretativos o dificultades en la comprensión de conceptos complejos (Ciapuscio, 2003). Esos recursos específicos, destinados a favorecer la comprensión se encuadran dentro de los denominados “procedimientos de tratamiento” (Gülich y Kotschi, 1995; Ciapuscio, 2003) y es habitual encontrarlos en los textos que se ubican en el *continuum* de las superestructuras expositivo-argumentativas. Los procedimientos de tratamiento poseen una estructura tripartita (expresión de referencia-marcador-expresión de tratamiento) y su característica es que se refieren a un segmento precedente por medio de una nueva expresión, que cambia, modifica, reformula o expande la expresión previa. Los procedimientos de tratamiento incluyen las paráfrasis, las repeticiones, las correcciones, las explicaciones y las ejemplificaciones. Los marcadores típicos pueden ser: «es decir», «o sea», «en otras palabras», «en general», «por ejemplo», «de todos modos», entre otros.

En suma, se trata de recursos que utilizan los especialistas para presentar el conocimiento de manera más accesible a los lectores, y de esta forma, facilitar la comprensión de la información abstracta o compleja (Ciapuscio, 2003). Los autores, conscientes de las dificultades comprensivas que se pueden desencadenar en el proceso lector, operan con los distintos recursos que les ofrece el sistema de la lengua (ejemplos, reformulaciones, casos concretos, experiencias ligadas a lo cotidiano, entre otros) para establecer puentes comprensivos y, de esta manera, acortar las distancias entre las nuevas conceptualizaciones que ofrecen los textos disciplinares y los conocimientos y estrategias cognitivas de los lectores legos en el tema.

---

<sup>82</sup>García Madruga sostiene lo siguiente: “Que un texto sea más o menos complejo y difícil de comprender por el lector depende de tres factores o variables principales, relacionadas entre sí: la complejidad sintáctica, la densidad conceptual y la organización y estructura del texto; en la medida en que introduzcamos mejoras o ayudas en estos tres niveles, mejoraremos la comprensión que logra el lector” (2006, p.180).

De todo lo dicho, se desprende que las bases textuales cuentan con macroproposiciones detectables en una lectura detenida, ya que los autores, para asegurarse de la identificación y la comprensión de estas ideas «importantes» se valen de distintos procedimientos para explicarlas, ampliarlas y/o ejemplificarlas y sobre esas digresiones los estudiantes deberían haber operado con las macrorreglas. Según Van Dijk, esto no significa que esa información no sea importante, “sino que a lo sumo es secundaria para el significado o la interpretación en un nivel superior o más global” (1996, p.60). Las macrorreglas permiten identificar qué es lo principal y qué es lo secundario y, en consecuencia, constituyen la herramienta más eficaz al momento de realizar una actividad referida a la reducción de textos.

Por otra parte, las macroestructuras pueden ser subjetivamente variables, es decir, diferentes personas pueden considerar diferentes informaciones como más importantes o relevantes en un texto. Sin embargo, esas macroestructuras subjetivas serán lo suficientemente similares para garantizar el umbral de comprensión deseado por el escritor y compartido por los lectores. Para lograr su cometido, el escritor se valdrá de los recursos convencionalizados que le ofrece el sistema de la lengua y las diversas opciones textuales y discursivas (palabras temáticas o claves, oraciones temáticas, resúmenes previos, títulos) para establecer al menos alguna macroestructura «intencionada» (Van Dijk, 1996).

En suma, un resumen es una textualización autónoma que rescata del texto original las proposiciones macroestructurales o ideas temáticas y esta identificación de las macroestructuras posee una función cognitiva importante porque son claros indicadores de que el lector ha comprendido globalmente el texto.

### **2.3.1.2. CONOCIMIENTOS GRAMATICALES: DESCRIPCIÓN DE LOS TEXTOS FUENTE Y DE LAS ACTIVIDADES**

#### **2.3.1.2.1. DETECCIÓN DE INADECUACIONES GRAMATICALES**

La consigna 3 de los diagnósticos de entrada y salida se organizó en torno a las siguientes actividades: señalar y justificar si la escritura de una serie de frases era correcta o incorrecta<sup>83</sup>. Las anomalías que los estudiantes debían detectar versaban sobre errores gramaticales que presentan un alto índice de frecuencia en las

---

<sup>83</sup> Señalamos que en el diagnóstico de salida utilizamos como insumo para elaborar el muestrario de frases, las producciones de los propios alumnos, extractadas de los distintos trabajos de escritura que debieron realizar en el cursado de la materia *Taller*.



producciones escritas de los estudiantes en general. Por tal motivo, se focalizaron aquellos registrados como los más frecuentes y constantes con el objetivo de ponerlos de relieve e indagar sus posibles causas.

A continuación se presentan las frases sometidas a consideración, se describen las características de cada una y se detalla brevemente el contenido gramatical involucrado.

- **El sistema de concordancia en español**

Respecto del sistema de concordancia, las frases que los estudiantes debían analizar en los diagnósticos son las siguientes:

Diagnóstico de entrada	Diagnóstico de salida
a) La política familiar y la protección de la familia prevén el amparo de sus integrantes.	a) De la suma de estos dos elementos [los mitos y los temas] surge la literatura regional, que para Morisoli es aquella que aúna los grandes temas del hombre con los mitos propios de nuestra provincia.
b) La Asociación Argentina de Comercio, que engloba a la mayor parte de los comercios pequeños, consideran de que los hipermercados están haciendo competencia desleal.	b) En el texto, las oraciones adquieren un valor estético por sí mismos y el lenguaje se eleva por encima de lo cotidiano.
	c) Podemos concluir que los temas predominantes a lo largo de toda la obra de Bustriazio es la marginalidad, la pobreza, la naturaleza, la pena y la nostalgia por lo perdido o por lo que no pudo ser.

*Cuadro n.º 1*

La frase a) del diagnóstico de entrada está escrita correctamente porque cuando el sujeto es compuesto, es decir, constituido por dos sustantivos de la misma jerarquía y relacionados mediante el coordinante «y», la regla indica que el verbo concuerda en plural<sup>84</sup>.

En cambio, la frase b) está construida incorrectamente porque el verbo de la oración está flexionado en plural y el sujeto es un sustantivo propio en singular. Este tipo de error es muy frecuente en la escritura de los estudiantes porque no reparan en los sintagmas que construyen sino que se guían por la última palabra que escribieron. En este caso, como el constituyente que se encuentra delante de la forma verbal es una

<sup>84</sup> En palabras de Gómez Torrego “Si el sujeto es compuesto de dos o más núcleos nominales yuxtapuestos o coordinados en singular; el verbo aparecerá en plural siempre que el sujeto lo preceda y la coordinación sea copulativa” (2006, p. 797).

construcción en plural, que a su vez depende de una subordinada que modifica al núcleo del sujeto, establecen la concordancia con éste último («comercios pequeños») y no con el núcleo del sujeto. Esto ocurre porque no se detienen a reflexionar sobre las distintas jerarquías que establecen dentro de una misma oración y, en consecuencia, no respetan la regla general de concordancia del español entre sujeto y predicado (cfr. 1.5.2.1. *El sistema de concordancia*).

En cuanto al diagnóstico de salida, la frase a) está escrita de manera correcta. Dicha construcción podía generar dudas porque se encuentra alterado el orden canónico de la oración en español (sujeto-verbo-objeto), es decir, el sujeto está pospuesto al verbo y, por su parte, el sintagma que antecede al verbo está compuesto de unidades en plural («de la suma de estos dos elementos») o son unidades plurales coordinadas («los mitos y los temas»), situación sintáctica que puede provocar dudas. Sin embargo, el escritor resuelve acertadamente el establecimiento de la concordancia, puesto que el número del verbo replica el singular en que está expresado el núcleo del sujeto («literatura pampeana»).

En cambio, las frases b) y c) están construidas de manera anómala, porque no se aplican correctamente las reglas de concordancia en español. Así, la primera presenta una construcción sintáctica deficiente ya que no se respeta la concordancia entre género del sustantivo y el género de la construcción que lo modifica y/o el elemento pronominal que lo reemplaza («oraciones [...] por sí mismas»). Por último, la frase c) al contrario de lo que ocurre con la a), no establece correctamente la concordancia de número entre el sustantivo núcleo del sujeto y el verbo, en este caso, el núcleo del sujeto de la subordinada es un sustantivo en plural («temas»), y el verbo que predica a ese sujeto se encuentra en singular («es»).

- **Usos del gerundio**

En cuanto a los usos del gerundio, las frases que los estudiantes debían revisar son:

<b>Diagnóstico de entrada</b>	<b>Diagnóstico de salida</b>
a) Discutiendo el tema de los préstamos internacionales, los funcionarios se excedieron en el tiempo asignado.	a) Borges inicia su poema presentando un momento del día en que la luz empieza a declinar, el de la primera penumbra.
b)	b)

<p>La presentación judicial fue hecha en agosto pasado, sosteniendo que el decreto viola y conculca derechos constitucionales y legales y haciendo referencia al hecho de que, si se justificaría la reducción salarial por su carácter transitorio, se estaría incurriendo en el error de terminar perpetuando las que, en su momento, fueran medidas de excepción.</p>	<p>Describe el canto del pájaro de forma breve, sintética logrando así llegar a transmitir el goce maravilloso que causa el canto del pájaro.</p>
--	---

Cuadro n.º 2

La frase a) del diagnóstico de entrada es correcta, porque se trata de un gerundio que indica simultaneidad entre las acciones denotadas en la frase (al discutir, se excedieron en el tiempo). En cambio, la b) es incorrecta ya que, además de usos incorrectos de gerundio, presenta inconsistencias en el plano de la puntuación. Se trata de una oración demasiado extensa con muchas estructuras de diferentes niveles jerárquicos en su interior (cfr. 1.5.1. *Las estructuras oracionales en español*). La falta de pausas internas que delimiten las fronteras de cada idea se debe, en parte, al uso indiscriminado de los gerundios. Son formas que los escritores inexpertos utilizan para modificar directamente cualquier tipo de sintagma o palabra. Esta supuesta maleabilidad del gerundio, que lo hace adaptable a diversas estructuras provoca distensión en los sintagmas y una prosa que cursa su desarrollo al estilo del fluir de la conciencia, con yuxtaposiciones establecidas mediante gerundios de uso dudoso o incorrecto que obstaculizan la lectura y la comprensión de lo escrito (cfr. 1.5.2.3. *Los usos del gerundio*).

La situación se resuelve limitando el uso de estas formas no personales de los verbos, sobre todo en los casos de posterioridad temporal y de modificación de construcciones nominales. Una posible solución consiste en reflexionar junto con los estudiantes respecto de las estructuras mediante las cuales se puede evitar el uso del gerundio. Así, en aquellos casos que se presente su uso para indicar posterioridad, sería deseable promover el uso de esa misma forma verbal no finita en su versión conjugada y coordinada con el verbo principal<sup>85</sup>. Por último, cuando surja su uso como adjetivo es posible proponer a cambio, la utilización de una estructura subordinada adjetiva que

<sup>85</sup> Por ejemplo, ante la frase «El funcionario redactó su renuncia *argumentando* sus razones», proponer como estructura preferente aquella que se construye con las dos formas verbales conjugadas y coordinadas: «El funcionario *redactó* su renuncia y *argumentó* sus razones».

contenga el gerundio en su versión conjugada y que cumpla la misma función de modificación<sup>86</sup>.

La frase a) del diagnóstico de salida es correcta porque expresa una acción simultánea («en el inicio» del poema, el autor «presenta»), pero la b) es una construcción inadecuada porque el gerundio está utilizado con un matiz de posterioridad, uso no aconsejado debido a que existen alternativas de uso más convenientes y menos conflictivas: al tratarse del mismo sujeto/agente que realiza distintas acciones o lleva adelante varios procesos, correspondería el uso formas verbales conjugadas y coordinadas («[el autor] Describe el canto del pájaro» «y logra así llegar a transmitir...»).

- **Particularidades del sistema verbal del español**

A continuación describiremos tres frases que presentan otra de las anomalías constantes en las producciones escritas de los ingresantes universitario. El objetivo consistía en indagar acerca de los conocimientos de los estudiantes sobre algunos aspectos específicos del sistema verbal en el español (cfr. 1.5.2.2. *La correlación verbal*): la correlación verbal en cláusulas condicionales (primeras dos frases) y la correlación entre tiempos verbales (última frase).

Las frases puestas en consideración fueron:

<b>Diagnóstico de entrada</b>	<b>Diagnóstico de salida</b>
a) Si me ganara la lotería, me compraría una casa y un auto.	a) Si se realizara una lectura detenida y profunda del poema, se revelarían sus significados latentes.
b) Si llovería, la agricultura y la ganadería de la región mejorarían notablemente.	b) En la parte del día en que puede ubicarse el poema es en la tardecita cuando todos los colores que eran refulgentes en algún momento, ahora comenzaron a apagarse.
c) Clemente, camina por los senderos, hacía frío y hay un gran manto de nieve que cubría la tierra y el sendero.	c) Es necesario buscar una forma de análisis que revele lo pertinente de la obra literaria con sus características regionalistas, pero que trasciende del significado al sentido.

*Cuadro n.º 3*

<sup>86</sup> Por ejemplo, ante la frase «Recibí un sobre *conteniendo* documentación», proponer el reemplazo por una construcción con valor de adjetivo encabezada por el pronombre relativo «que» y el gerundio en su versión conjugada: «Recibí un sobre *quecontiene* documentación».

La frase a) del diagnóstico de entrada es correcta porque se trata de una cláusula adverbial condicional construida mediante una estructura condicional subordinada (si + verbo en pretérito imperfecto del modo subjuntivo) y un verbo principal conjugado en tiempo condicional.

La oración b) constituye el ejemplo que contradice la regla anterior, esto es, la frase, así construida, no respeta la correlación que se debe establecer entre los miembros de las cláusulas que conforman la oración.

En cuanto a la frase c), es inadecuada porque no respeta lo que la gramática tradicional denominaba *consecutio temporum* o concordancia temporal entre las formas verbales (RAE, 2009; Di Tullio, 1997). Ese vínculo de correspondencia entre las formas verbales significa que, como ocurre en nuestro ejemplo, la presencia inicial de un verbo en presente debería dirigir la correlación de los restantes; en tal sentido, correspondería que «hacer» y «cubrir» estuvieran conjugados en presente, por el hecho de formar parte de la misma frase. Por último, presenta otro error muy frecuente en la escritura de los estudiantes que se vincula a la falta de dominio respecto de los usos de los signos de puntuación; en este caso, el uso incorrecto de la coma para separar sujeto y predicado (Ortografía RAE, 2011; García Negroni, 2001; Gómez Torrego, 2006).

Por su parte, la escritura de la frase a) del diagnóstico de salida es correcta porque se establece acertadamente la correlación entre el verbo de la construcción condicional («si» + «realizara», verbo conjugado en pretérito imperfecto del modo subjuntivo) y el verbo principal conjugado en condicional («revelarían»). En cambio, la escritura de b) y c) es defectuosa porque, en el primer caso las formas verbales presentes en el fragmento no están coordinadas temporalmente, esto es, no hay coherencia en el uso de los tiempos verbales. El segmento se inicia con un anclaje temporal en el presente, sin embargo, en el resto del enunciado se oscila entre el uso del presente y el pasado: «puede ubicarse» y «es» (presente), «eran» y «comenzaron»(pasado)<sup>87</sup>. En el caso de la frase c) corresponde que el verbo de la última oración subordinada esté conjugado en modo subjuntivo («trascienda»), ya que es el modo prototípico y estructuralmente válido para construir la subordinación en español<sup>88</sup>.

---

<sup>87</sup> La construcción adecuada hubiera sido “En la parte del día en que puede ubicarse el poema es en la tardecita cuando todos los colores que *son* refulgentes en algún momento, ahora *comienzan* a apagarse”.

<sup>88</sup> Además, la *Nueva gramática de la RAE* refiere que, “Los contextos virtuales, prospectivos, irreales o, en general, modales son los inductores del subjuntivo en las oraciones de relativo”. Específicamente en el caso de los verbos «necesitar» y «buscar» entre otras formas, “propician la interpretación inespecífica de los grupos nominales e inducen el subjuntivo en las oraciones de relativo” (2010, p. 484).

- **Arquitectura de las frases**

En este último grupo de frases, los estudiantes debían reflexionar sobre aspectos relativos a la construcción de sentido y a las relaciones de dependencia interna que se establecen entre las unidades que conforman las estructuras sintácticas (cfr. 1.5.1. *Las estructuras oracionales en español*). A continuación se consignan las frases:

<b>Diagnóstico de entrada</b>	<b>Diagnóstico de salida</b>
a) Entre el 38% de residentes en Canadá que se consideran hispanohablantes lo interesante sería saber la clase social a la que pertenecen.	a) Estos autores, en la Primera Jornada de Literatura y Región en Río Cuarto organizado por el departamento de Lengua y Literatura.
b) El sistema permite mejorar, por una parte, el ruido de los vehículos y el alto grado de accidentes.	b) La primera sensación, generada por la gran cantidad de aprendizajes sobre este tipo de escritura, pero sobre todo por la incorporación de conceptos nuevos a partir de su “rebeldía” hacia las reglas de escritura.
c) Pedro busca a sus amigos secuestrados. En ese momento conoce a una niña que lo ayuda pero los secuestradores se dan cuenta y ponen obstáculos. Preguntan a todos los vecinos y al final los encuentran.	c) En una primera lectura podríamos decir que resalta la disposición de los versos del poema que tiene como objetivo imprimirle al texto un cierto ritmo que hace a su vez que las palabras adopten una importancia especial aunque no se trate de una agramaticalidad que pueda dotarlo de un sentido de musicalidad o hasta aliteración.

*Cuadro n.º 4*

En las dos primeras oraciones del diagnóstico de entrada, el objetivo consistía en que detectaran la incompletud de la idea que se desea expresar por la ausencia de uno de los elementos correlativos que deberían aparecer en la frase. La ausencia de algún constituyente o «anacoluto» provoca que no se pueda saturar el sentido de la frase y el resultado es su incoherencia en el plano semántico a causa de una falla en la construcción sintáctica

Esta anomalía es de alta frecuencia en las producciones de los estudiantes porque, por razones de distracción o de pérdida de orientación respecto a lo que se redacta, no completan sintácticamente las estructuras que elaboran. En consecuencia, no cierran el sentido de lo que buscan expresar y la frase no puede ser comprendida. Así, el objetivo de poner en consideración esa estructura era disparar la reflexión respecto de que las fallas en la coherencia de las frases se correspondían con la ausencia de algún

constituyente, esto es, una falla en el plano sintáctico repercute directamente en el plano semántico, es decir, en la comprensión del significado.

En la frase c), apuntábamos a que los estudiantes reflexionaran acerca de su redacción y que identificaran el uso incorrecto o al menos, ambiguo y dudoso del pronombre objetivo y de la omisión del sujeto en la última oración. La presencia de más de un sustantivo en plural conlleva a que cualquier falla en la clara identificación de los referentes provoque ambigüedades respecto de qué elemento nominal debe cubrir la significación de los agentes y de las formas pronominales que forman parte del fragmento. La coocurrencia de los sustantivos «amigos», «secuestradores», y del grupo nominal «Pedro y la niña» hace que la concordancia del verbo conjugado en plural de la última oración construida con sujeto omitido pueda ser múltiple y dudosa, ya que no quedan claramente identificados los agentes de la acción «preguntar». Lo mismo ocurre en el caso del pronombre objetivo que aparece en la última oración, ya que no hay un único referente que pueda cubrir el significado de la forma pronominal. Por tal motivo, no es posible atribuir de manera unívoca a qué sustantivo o grupo nominal hace referencia y, de este modo, se obstaculizan las posibilidades de interpretación adecuada del enunciado.

Por su parte, las frases a) y b) del diagnóstico de salida están construidas de manera anómala porque no se completa la estructura sintáctica del enunciado. En consecuencia, se ve afectado el plano semántico ya que no se establecen los parámetros de sentido necesarios para comprender la idea. Por tal motivo, conforman el grupo de los anacolutos (ver *supra*); es decir, construcciones anómalas que se producen a causa de la ausencia de algún constituyente en el plano sintáctico que afecta directamente la coherencia semántica. Por último, la frase c) presenta problemas en su escritura debido a la ausencia de signos de puntuación y al abuso de construcciones subordinadas. Se trata de una oración demasiado extensa, compuesta de estructuras de diferente nivel sintáctico, y la problemática surge porque, al no introducir pausas internas, todos los constituyentes se configuran en una misma jerarquía. La desjerarquización sintáctica sumada a la ausencia de puntuación da como resultado un enunciado incoherente ya que no se pueden establecer con claridad los núcleos de sentido que se desean expresar. En el fluir de la escritura, se incorporan seis proposiciones subordinadas, cada una con su propia estructura interna de sujeto y predicado. Esta profusión de estructuras con su propia lógica interna y relativa independencia provoca que el lector pierda el eje del

sentido debido a que la oración principal, y por ende, el núcleo de significación, queda confundido en el entretejido de la subordinación.

### 2.3.1.2.2. RECONOCIMIENTO DE CLASES DE PALABRAS

A los efectos de organizar la secuencia de actividades del diagnóstico se optó por proponer a los estudiantes textos diferentes para el reconocimiento de las distintas clases léxicas puestas en consideración. Así, la consigna N° 4 estaba focalizada en el reconocimiento de formas verbales (verbos y verboides) y la consigna N° 5 en el reconocimiento de sustantivos, adjetivos y adverbios (cfr. 1.5.2. *Clases de palabras*).

- **Formas verbales**

En este marco, la actividad propuesta a los estudiantes en los diagnósticos de entrada y salida consistían en reconocer en un fragmento de José Martí y en uno de Gabriel García Márquez respectivamente, verbos y verboides con la explícita aclaración de diferenciarlos claramente. Cabe aclarar que apelamos a la utilización del término «verboide» más allá de la discusión teórica y la desestimación de su uso iniciada por Gili Gaya en la década del '40 y retomada desde la teoría lingüística formal (Bosque, 1991, *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1999) ya que, en Argentina, se constituye en el modo de denominación más extendido tanto en el discurso docente dentro en las clases de lengua como en las propuestas editoriales tanto de la educación secundaria tradicional, esto es, anterior a la modificación introducida por la reforma educativa de la década del '90 como en la Educación General Básica y su cambio estructural devenido de la implementación de la mencionada reforma<sup>89</sup>. Asimismo, se trata de un término avalado y reconocido por la última edición de la *Nueva gramática de la lengua española*:

---

<sup>89</sup> A modo de ejemplo, podemos citar como propuestas editoriales clásicas de la Educación Secundaria que utilizan el término «verboide» los siguientes casos: *Castellano I*, Lacau y Rosetti de Editorial Kapeluz (1964, pp. xxxv); *Cuaderno de la lengua II*, Sperber y Zaffaroni de Editorial Estrada (1984, p. 297) y *Lengua I, II y III*, Kovacci, de Editorial Crea (1980, pp. 181, 69 y 27/197, respectivamente). Por su parte, ejemplos de propuestas editoriales derivadas de la reforma educativa de los años noventa que siguen utilizando el término «verboide» son las que detallamos a continuación: *Lengua en red*, Editorial AZ (2002, p. 164); *Nueva ortografía eficaz*, Editorial Stella (2001, p. 66); *Lengua*, Editorial Longseller (2002, p. 162); *Aprendamos Lengua*, Editorial Comunicarte (2003, p. 97); *Lengua*, Editorial Tinta Fresca (2005, p. 106) y *Lengua*, Editorial Kapeluz (1998, p. 239). Sólo la propuesta *El libro del lenguaje y la comunicación* de Editorial Estrada lo deja de lado y prefiere la terminología "formas no personales" (1999, p. 165). Asimismo, en el caso de las propuestas de Comunicarte y Kapeluz, si bien proponen la otra denominación «formas no personales», inmediatamente reponen la forma tradicional y por ende, recuperan y retoman también la más conocida y difundida en el ámbito educativo: "formas no personales o verboides" (p. 97), "formas no personales (verboides)" (p. 239).



Aplicando un criterio morfológico, se distingue entre las formas personales del verbo, llamadas también flexionadas, flexivas o conjugadas (canto, cantarí, he cantado), y las formas no personales, que en la tradición gramatical hispánica han sido llamadas también no flexionadas, no conjugadas, no finitas, así como verboides (2009, p. 45-46).

A continuación se transcriben los textos y se describen sus características en la tabla correspondiente:

San Martín fue el libertador del Sur. Sus padres eran españoles, y a él lo mandaron a España para que fuese militar del rey. Cuando Napoleón entró en España con su ejército, para quitar a los españoles su libertad, los españoles armados con fusiles y bayonetas pelearon contra Napoleón: los viejos, las mujeres, los niños; un niño valiente, un catalancito, hizo huir una noche a una compañía, disparándole tiros y más tiros desde un rincón del monte: al niño lo encontraron muerto de hambre y de frío; pero tenía en la cara como una luz, y sonreía, como si estuviese contento.

San Martín hablaba poco; parecía de acero; miraba como un águila y nadie lo desobedecía. En cuanto supo que América peleaba por obtener su libertad, regresó. Llegado a Buenos Aires; no dijo discursos: levantó un escuadrón de caballería. En San Lorenzo fue su primera batalla; sable en mano se fue San Martín detrás de los españoles, que venían muy seguros, tocando el tambor, y se quedaron sin tambor, sin cañones y sin bandera. En los otros pueblos de América los españoles iban venciendo: a Bolívar lo había echado Morillo, el cruel, de Venezuela; Hidalgo estaba muerto; O'Higgins salió huyendo de Chile; pero donde estaba San Martín siguió siendo libre la América. Hay hombres así...»

Extraído de Martí, José, "Tres héroes" en *La edad de oro*.

*Texto n.º 3*

Los primeros niños que vieron el promontorio oscuro y sigiloso que se acercaba por el mar, se hicieron la ilusión de que era un barco enemigo. Después vieron que no llevaba bandera ni arboladura, y pensaron que fuera una ballena. Pero cuando quedó varado en la playa le quitaron los matorrales de sargazos, los filamentos de medusas y los restos de cardúmenes y naufragios que llevaba encima, y sólo entonces descubrieron que era un ahogado.

Habían jugado con él toda la tarde, enterrándolo y desenterrándolo en la arena, cuando alguien los vio por casualidad y dio la voz de alarma en el pueblo. Los hombres que lo cargaron hasta la casa más próxima notaron que pesaba más que todos los muertos conocidos, casi tanto como un caballo, y se dijeron que tal vez había estado demasiado tiempo a la deriva y que el agua se le había metido dentro de los huesos. Cuando lo tendieron en el suelo vieron que había sido mucho más grande que todos los hombres, pues apenas si cabía en la casa, pero pensaron que tal vez la facultad de seguir creciendo después de la muerte estaba en la naturaleza de ciertos ahogados. Tenía el olor del mar, y sólo la forma permitía suponer que era el cadáver de un ser humano, porque su piel estaba revestida de una coraza de rémora y de lodo.

No tuvieron que limpiarle la cara para saber que era un muerto ajeno. El pueblo apenas tenía unas veinte casas de tablas, con patios de piedras sin flores, desperdigadas en el extremo de un cabo desértico. La tierra era tan escasa, que las madres andaban siempre con el temor de que el viento se llevara a los

niños, y a los pocos muertos que les iban causando los años tenían que tirarlos en los acantilados. Pero el mar era manso y pródigo, y todos los hombres cabían en siete botes. Así que cuando encontraron el ahogado les bastó con mirarse los unos a los otros para darse cuenta de que estaban completos.

Extraído de García Márquez, Gabriel, “El ahogado más hermoso del mundo”.

*Texto n.º 4*

El fragmento del *Texto n.º 3* consta de 31 formas verbales conjugadas, de las cuales 27 son formas simples y 4 son frases verbales. En cuanto a los verboides, encontramos 8 formas no personales: 3 infinitivos, 3 gerundios y 3 participios (cfr. 1.5.2.1. *Las formas verbales*).

Por su parte, el segmento de la prueba de salida (*Texto n.º 4*) consta de 45 formas verbales conjugadas, de las cuales 40 son formas simples y 5 son frases verbales. Por su parte, encontramos 13 formas no personales o verboides: 6 infinitivos, 3 gerundios y 4 participios.

	<b>Diagnóstico de entrada</b>		<b>Diagnóstico de salida</b>	
Formas simples	Fue, eran, mandaron, fuese, entró, pelearon, hizo, encontraron, tenía, sonreía, estuviese, hablaba,	parecía, miraba, desobedecía, supo, peleaba, regresó, dijo, levantó, fue, venían, quedaron, estaba, estaba, hay.	Vieron, acercaba, hicieron, era, vieron, llevaba, pensaron, fuera, quedó, quitaron, llevaba, descubrieron, era, vio, dio, cargaron, notaron, pesaba,	dijeron, tendieron, vieron, cabía, pensaron, estaba, tenía, permitía, era, estaba, tuvieron, era, tenía, era, andaban, llevara, tenían, era, cabían, encontraron, bastó, estaban.
Frases verbales	Salió huyendo, iban venciendo, había echado, siguió siendo.		Habían jugado, había estado, había metido, había sido, iban causando.	
Verboides				
Infinitivos	Quitar, obtener, huir		Suponer, limpiar, saber, seguir, tirarlos, darse	
Gerundios	Disparando, tocando.		Enterrando, desenterrando, creciendo	
Participios	Armados, llegado, muerto.		Varado, conocidos, revestida, desperdigadas	

*Cuadro n.º 5*

- **Sustantivos, adjetivos y adverbios**

La actividad N° 5 consistía en el reconocimiento de las tres clases puestas en consideración (cfr. 1.5.2.2. *Sustantivos, adjetivos y adverbios*) y la tarea que debían

realizar los estudiantes consistía en identificar con claridad lexemas pertenecientes a cada una de las categorías en el fragmento que se transcribe a continuación<sup>90</sup>:

«La investigación había comenzado mucho antes, pero ese último fin de semana, superando toda suposición, el crimen brutal de un joven precipitó el desenlace fatal. Un gran operativo policial en la zona terminó con la detención de un sospechoso, que sería el mayor implicado.

El joven asesinado tenía diecinueve años. Su mejor amigo, un antiguo compañero de escuela, se enteró del hecho y rápidamente decidió contar la verdad. De esta manera, la policía le pudo seguir el rastro al delincuente. No hay ninguna otra pista que permita conocer los motivos, aunque el testigo declaró por un lado, que la víctima había recibido una serie de anónimos muy agresivos, en los cuales se lo amenazaba de muerte y por otro, que había visto más de una vez al supuesto criminal por allí».

*Texto n.º 5*

El texto del diagnóstico de entrada consta de 30 sustantivos, 15 adjetivos y 6 adverbios y en la prueba de salida encontramos 71 sustantivos, 20 adjetivos y 20 adverbios. Se distribuyen de la siguiente manera:

<b>Clases de palabra</b>	<b>Diagnóstico de entrada</b>	<b>Diagnóstico de salida</b>
Sustantivos	investigación, crimen, operativo, joven, amigo, policía, testigo, víctima, fin, detención, hecho, muerte, semana, joven, zona, sospechoso, escuela, anónimos, suposición, desenlace, verdad, rastro, pista, motivos, serie, criminal, delincuente, implicado, años compañero.	Niños, promontorio, mar, ilusión, barco, bandera, arboladura, ballena, playa, matorrales, sargazos, filamentos, medusas, restos, cardúmenes, naufragios, ahogado, tarde, arena, alguien, voz, alarma, pueblo, hombres, casa, muertos, caballo, tiempo, deriva, agua, huesos, suelo, hombres, casa, facultad, muerte, naturaleza, ahogados, olor, mar, forma, cadáver, ser, piel, coraza, rémora, lodo, cara, muerto, pueblo, casas, tablas, patios, piedras, flores, extremo, cabo, tierra, madres, temor, viento, niños, muertos, años, acantilados, mar, hombres, botes, ahogado, unos, otros.
Adjetivos	último, toda, brutal, fatal, gran, policial, mayor, asesinado, mejor, antiguo, otra, agresivos, una, supuesto, diecinueve.	Oscuro, sigiloso, enemigo, toda, próxima, todos, grande, todos, ciertos, humano, ajeno, veinte, desértico, escasa, pocos, manso, pródigo, todos, siete, completos.
Adverbios	mucho antes, rápidamente, muy, más, allí	Después, no, ni, encima, solo, entonces, por casualidad, más, más, casi, tal vez, dentro, mucho, más, apenas, tal vez, después, no, apenas, siempre

*Cuadro n.º 6*

<sup>90</sup> En el diagnóstico de salida propusimos el mismo fragmento del cuento “El ahogado más hermoso del mundo” de Gabriel García Márquez (transcripto en p. 129) para el reconocimiento de todas las clases léxicas sometidas a consideración: formas verbales (verbos conjugados y verboides), sustantivos, adjetivos y adverbios.

### 2.3.1.3. REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA: DESCRIPCIÓN DE LOS TEXTOS FUENTE Y DE LAS ACTIVIDADES

La actividad que cierra los diagnósticos de entrada y de salida tenían el propósito de poner en evidencia las posibilidades de reflexión metalingüística que están al alcance de los ingresantes universitarios de nuestra muestra. Transcribimos a continuación el enunciado correspondiente a la consigna de trabajo y en el cuadro n.º 7 los textos propuestos:

- Reescribir el siguiente fragmento realizando todas las modificaciones que considere necesarias.
- a- Indicar en qué consisten las incorrecciones.

Diagnóstico de entrada	Diagnóstico de salida
Las actividades para este largo fin de semana que empieza con la festividad de San Juan y la coincidencia con la velada de ayer por la noche que provocó un gran colapso circulatorio en Barcelona durante toda la noche, de manera que las principales vías de la salidas de la ciudad no pudieron encauzar los más de doscientos mil coches que se preveía que saldrían y el caos, duró hasta primeras horas de la noche.	Desde su nacimiento, el hecho de haber nacido sietemesino, de que su incubadora fuera una caja de zapatos, que su niñez no haya sido feliz por las peleas de sus padres, y el hecho final, después de una vida mediocre totalmente, de que Teresa haya tirado su nueva vida junto a los animalitos de miga de pan, a la basura, nos da a pensar que su vida está destinada a ser mediocre y que no se puede cambiar.

Cuadro n.º 7

La consigna consistía en la realización de una serie de tareas que apuntaban a: a) el análisis de segmentos textuales con múltiples anomalías, b) la reparación de esas anomalías en el proceso de reescritura y c) la verbalización de las fallas detectadas.

En cuanto a la descripción de los fragmentos correspondientes a la actividad que cierra los diagnósticos, indicaremos que la anomalía más importante que presentan los textos sometidos a reestructuración por parte de los estudiantes es que están conformados por una única oración excesivamente larga, con varias estructuras subordinadas en su interior.

El encadenamiento de subordinadas genera una prosa sobrecargada que entorpece la lectura y obstaculiza el proceso de comprensión (cfr. 1.5.1. *Las estructuras oracionales en español*). El abuso de pronombres relativos (encabezadores de las proposiciones incluidas) genera confusión respecto del referente principal de las frases, porque se pierde o se confunde con el resto de los referentes secundarios que se introducen como núcleos de las respectivas subordinadas.

Una técnica sencilla para solucionar este inconveniente consiste en la detección de núcleos particulares de significado y la consecuente incorporación de signos de puntuación como fronteras delimitadoras de esos espacios de sentido particulares, aunque relacionados. La introducción de pausas permite su identificación como construcciones de relativa autonomía y su jerarquización en función de las relaciones sintácticas y semánticas que establezcan con el referente principal.

Así, posibles versiones mejoradas serían:

<b>Diagnóstico de entrada</b>	<b>Diagnóstico de salida</b>
Las actividades para este largo fin de semana, que empieza con la festividad de San Juan y la coincidencia con la velada de ayer por la noche, provocaron un colapso circulatorio en Barcelona. Como consecuencia, las principales vías de salida de la ciudad no pudieron encauzar los más de doscientos mil coches que circularían y el caos duró hasta primeras horas de la noche.	Desde su nacimiento, la vida de Jacinto está destinada a ser mediocre. Nació sietemesino y su incubadora fue una caja de zapatos. Luego, su niñez no fue feliz por las peleas de sus padres. Finalmente, para profundizar mediocridad, Teresa tira su nueva vida a la basura junto a los animalitos de miga de pan. Todas estas situaciones nos llevan a pensar que la vida del personaje está destinada a ser mediocre y que este destino no se puede cambiar.

*Cuadro n.º 8*

Otros aspectos que deberían ser corregidos en el primer texto, además de las oraciones subordinadas y la puntuación son: la concordancia, las reiteraciones innecesarias y las pausas internas mal utilizadas.

El primer segmento delimitado por una coma no respeta las reglas de concordancia de número entre los sustantivos núcleos del sujeto/sintagma nominal («actividades» y «coincidencia») y el verbo núcleo del predicado/sintagma verbal («provocó»). Esta anomalía se produce por la incorporación del pronombre relativo «que» en una posición sintáctica incorrecta.

El uso del segundo «que» es incorrecto porque introduce como perteneciente a la proposición subordinada, el verbo que corresponde a la oración principal. Es decir, la estructura adecuada y esperable sería «Las actividades [...] y la coincidencia con la velada de ayer [...] provocaron un gran colapso...»

La anomalía se produce porque se hace concordar el verbo principal («provocó») con el segundo sustantivo que compone el sujeto compuesto. El núcleo verbal queda en un segundo plano por la presencia del relativo que introduce una subordinada a manera de construcción que modifica al último componente del sujeto compuesto. Así, la anomalía surge porque el verbo principal se pierde en el interior de una subordinada en

posición incorrecta, hecho que afecta la lógica interna de la oración; en consecuencia, se altera el sentido y se obstaculiza el proceso de comprensión.

Por último, y como mencionamos, los otros aspectos a corregir son los siguientes: a) reiteración innecesaria del sintagma temporal que ancla las acciones en el espacio nocturno, esto es, si el texto ubica las acciones durante la noche, no es necesario que se repita en tres oportunidades; b) error de concordancia entre el determinativo artículo y el sustantivo al que modifica en el segundo bloque de información y c) utilización incorrecta de la coma en último tramo oracional porque no corresponde su uso para separar sujeto y predicado.

En cuanto al texto del diagnóstico de salida, las modificaciones necesarias se relacionan con la reformulación sintáctica del segmento. Para que el fragmento sea legible se requiere una reestructuración global mediante la incorporación de oraciones con estructura independiente que recuperen los núcleos de significados confundidos en el encadenamiento de subordinadas. Las proposiciones incluidas integradas al texto sin el establecimiento de un proceso previo de jerarquización de la información, da como resultado un *continuum* de constituyentes al mismo nivel. A su vez, esto impacta directamente en la posibilidad de identificar los núcleos de significación y por ende, de comprender el fragmento. Además, la falta de jerarquización sintáctica y de establecimiento de bloques de información provoca que se pierda el eje cronológico de la historia y todos los hechos quedan suspendidos en un momento único e incierto: el nacimiento del personaje, su niñez y su etapa adulta están ubicados en un mismo espacio sintáctico y temporal; las únicas marcas que permiten anclar la historia en tiempos diferentes son algunos adverbios, los que, al estar incorporados dentro de una cadena de subordinadas, también pierden su funcionalidad.

La clave consiste en que la rescritura debe establecer con más nitidez las variaciones cronológicas, porque el abuso de subordinadas suspende el eje temporal y todos los hechos quedan prisioneros de la misma estructura sintáctica. La incorporación de signos de puntuación y, por ende, de estructuras oracionales independientes es el dispositivo textual que permite fronterizar las coordenadas temporales y, con ello, las distintas etapas que se ponen en juego en el devenir del relato.

**CAPÍTULO 3:**  
**COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN ESCRITA:**  
**EL RESUMEN**

### **3.1. PRESENTACIÓN**

La reducción de textos es una praxis ampliamente difundida y solicitada tanto en el ámbito académico como en el educativo en general y su importancia estriba en que es una tarea de escritura, encuadrada en los denominados «géneros conceptuales», o sea, “aquellos en los que el contenido se convierte en objeto de conocimiento” (Silvestri, 1998, p. 18). Sin embargo, la práctica cotidiana supuestamente inherente al formato (se constituye en una actividad transversal tanto en los niveles educativos medios y superiores como en las distintas disciplinas) no se corresponde con el tipo de producción que elaboran los estudiantes de nuestra muestra. Las numerosas dificultades que manifiestan tanto en el plano de la comprensión lectora (en el micronivel y en el de la interpretación global) como en el de la escritura (en todas las fases de la producción textual desde la perspectiva procesual que describiremos a continuación), ponen en duda el dominio concreto de estas prácticas de escritura.

En este capítulo nos concentraremos en la descripción y análisis de las estrategias de comprensión lectora y producción escrita que despliegan los ingresantes a las carreras de Profesorado y la Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional de La Pampa cuando se enfrentan con la tarea de realizar el resumen de un texto fuente correspondiente al formato académico, con el fin de indagar acerca de la existencia, tipo y significatividad de dichas estrategias.

### **3.2. CONSIDERACIONES GENERALES**

La producción textual es un proceso complejo que requiere del escritor<sup>91</sup> la realización de elecciones y la toma de decisiones de distinta índole. Es un proceso interactivo en el que, por un lado, las unidades y conexiones en el nivel de la microestructura (léxico y gramática) están condicionadas por factores de tipo textual/discursivo -comunicativos, funcionales y temáticos- (Ciapuscio, 2003).

En este sentido, de Beaugrande y Dressler definen al texto como un “documento de decisiones, selecciones y combinaciones” y esta definición se relaciona con la consideración de la lengua como “un sistema virtual de opciones disponibles susceptibles de ser activadas; entonces, el texto es un sistema real en que se han elegido

---

<sup>91</sup> Utilizamos el término «escritor» en el sentido amplio que le otorga Cassany: “individuo alfabetizado cualquiera, que es más o menos competente en las situaciones de comunicación escrita más usuales: correspondencia, notas, agenda, instancias, apuntes, resúmenes, ocasionales ejercicios de creación, etc.” (2006, p. 20).



unas opciones determinadas y se han utilizado en la producción de una estructura concreta” (1991, p. 74).

Por su parte, el modelo cognitivo de producción textual que presentan estos autores propone la existencia de una serie secuencial de fases predominantes de procesamiento<sup>92</sup>. La primera se denomina «planificación»; aquí, el productor textual tiene el objetivo de alcanzar una meta concreta a través de un texto y, mediante el análisis de medios/fines, puede intentar calcular cuál de entre los varios textos posibles contribuiría de manera más efectiva a recorrer la distancia entre el estado actual en que se encuentra y el estado meta que pretende alcanzar. A este proceso interno y consciente de fijar una meta y elegir un tipo de texto determinado, le sucede o superpone una fase de «ideación», es decir, la búsqueda, evocación y configuración mental de ideas y relaciones entre ellas que, en una fase posterior se materializarán en expresiones concretas. Después del proceso de ideación, se pone en marcha una fase de «desarrollo» que permite ampliar, especificar, elaborar e interconectar las ideas obtenidas. La fase de desarrollo puede interpretarse como una búsqueda de espacios de conocimiento previamente almacenados en la memoria (configuraciones de conocimientos organizadas internamente). Los resultados de la fase de ideación y desarrollo se concretan en la fase de «expresión», etapa en la que el conocimiento modelado internamente hasta el momento puede ser transmitido. Debido a que la presentación de los textos se concreta por medio de sonidos o letras, la fase final de producción es la «síntesis gramatical». Consiste en relacionar entre sí las expresiones lingüísticas mediante dependencias gramaticales, que se organizan en formatos lineales y que permiten construir la superficie textual<sup>93</sup>.

La detallada caracterización que nos ofrecen estos autores respecto de las distintas fases que intervienen en la producción de un texto, nos permite ingresar en el análisis de los resúmenes elaborados por los estudiantes. Al tomar como base y sustento esta perspectiva procesual, podemos aventurar la siguiente afirmación: las textualizaciones obtenidas evidencian, en general, anomalías en las distintas fases: a) los estudiantes no elaboran una planificación previa de lo que van a escribir, b) no

---

<sup>92</sup> de Beaugrande y Dressler (1991) aclaran que usan el término ‘predominantes’ porque no es necesario que cuando se activan las operaciones de una fase se detenga el funcionamiento de las demás, es decir, el foco de atención se dirige a determinada fase, mientras que las otras no quedan suspendidas sino minimizadas.

<sup>93</sup> Para un desarrollo más detallado véase de Beaugrande y Dressler, 1991, Cap. III.

comprenden en profundidad el texto fuente y, en consecuencia, no establecen con claridad la fase de ideación y evocan ideas y relaciones desacertadas, c) expresan la conexión de las ideas elaboradas en el proceso de ideación de manera anómala y d) presentan dificultades en la etapa de la síntesis gramatical.

### 3.2.1. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS RESÚMENES DEL DIAGNÓSTICO DE ENTRADA

Los datos cuantitativos arrojan que un 95,65% de los estudiantes resolvió la actividad, esto significa que solo uno dejó esta consigna sin completar. Por otro lado, un 73,91% utiliza la técnica del subrayado (o versiones similares como subrayar o encerrar entre paréntesis o corchetes) para destacar los segmentos textuales a tener en cuenta para la elaboración del resumen.

Un primer análisis exploratorio permite organizar las textualizaciones en tres grupos: trabajos buenos (8,69%, protocolos n.º 3 y 12), trabajos regulares (30,43%, protocolos n.º 2, 8, 11, 13, 18, 19 y 20) y trabajos que no cumplen con los requisitos mínimos (56,52%, protocolos n.º 1, 4, 5, 7, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22 y 23).

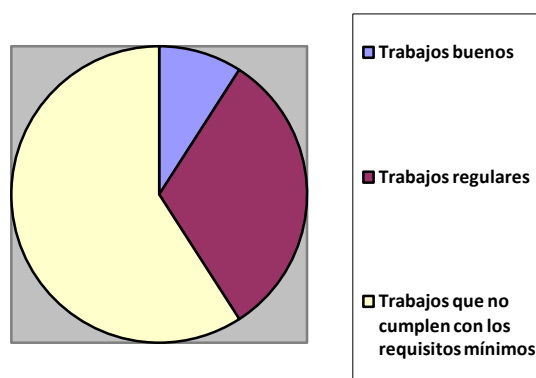


Gráfico n.º 1

Los criterios que se tuvieron en cuenta para establecer esta clasificación son los que se detallan a continuación: a) selección de ideas principales, b) organización del nuevo texto, c) atención a las relaciones lógicas del original (coherencia textual), d) uso adecuado de recursos cohesivos (conectores, sustitución léxica, pronombres, elipsis), e) construcción de estructuras oracionales y conexiones sintácticas adecuadas (sintaxis), f) uso adecuado de los signos de puntuación (prosa sobrecargada), g) uso de vocabulario adecuado a la situación comunicativa (selección léxica) y h) aplicación correcta de la normativa del español (ortografía, acentuación, mayúsculas). Respecto de este último aspecto, es importante señalar que los procesos de bajo nivel de procesamiento (Molinari Marotto, 2008; Alvarado y Silvestri, 2004), entre los que se encuentra el

ámbito de la ortografía, tienen incidencia en todas las tareas implicadas en esta investigación debido a que dan cuenta de zonas altamente inestables en los distintos subdominios de la normativa del español escrito (acentuación, confusión de grafías, mayúsculas, etc.). Asimismo, también es necesario considerar que, estudiantes universitarios como integrantes de nuestra muestra, deberían tener automatizado el nivel correspondiente a la ortografía de su lengua materna.

La evaluación de los aspectos mencionados permitió catalogar los trabajos según la división indicada. Así, los buenos incorporaban las proposiciones macroestructurales o ideas centrales y cumplían con los requisitos de coherencia, cohesión y normativa textual; los trabajos regulares evidenciaban una comprensión general del texto, pero agregaban detalles no relevantes y/o repeticiones, incluían valoraciones personales, mantenían el uso de la primera persona y presentaban errores en las diversas categorías. Por último, los trabajos que no cumplían con los requisitos mínimos presentaban: a) anomalías importantes en la estructuración gramatical que no permiten la reconstrucción del sentido; b) jerarquización errónea de la información; c) uso erróneo de los conectores lógicos; d) frases que no respetan la estructura gramatical; e) copia textual; f) uso de la primera persona y g) problemas de concordancia y de correlación verbal<sup>94</sup>.

Mediante la utilización de las macrorreglas, la información proveniente de varios fragmentos u oraciones se integra en una única estructura de sentido. Para que ello ocurra, el lector debe extraer del texto aquellos datos que le resulten importantes. Sin embargo, en la comprensión de secuencias de oraciones, lo fundamental es que el lector detecte y sea capaz de retener las relaciones lógicas «necesarias» que se establecen entre las proposiciones (Van Dijk, 1996). Entonces, de la identificación de las ideas principales y de las relaciones lógicas que las vinculan, dependerá en gran medida la construcción satisfactoria de un resumen. Así, en el nuevo texto el escritor deberá integrar la información respetando los nexos lógicos que se establecen entre las ideas, a

---

<sup>94</sup> Todas las anomalías mencionadas desencadenan serias dificultades en el proceso de recepción de sus producciones porque, siguiendo a de Beaugrande y Dressler (1991), la recepción textual puede modelizarse como una serie de fases dominantes de procesamiento que se recorren en dirección contraria a la producción. La recepción comienza en la “superficie”, en la presentación misma del texto, y opera “descendiendo” progresivamente a las fases “más profundas”. Las cadenas sintagmáticas que componen la superficie textual se analizan en términos de relaciones de dependencia gramatical. Los elementos afectados por estas relaciones de dependencia son las expresiones que activan los conceptos almacenados en la memoria durante una fase denominada recuperación conceptual. Tan pronto como la configuración conceptual crece y adopta cierta densidad, pueden extraerse las ideas principales mediante una fase de recuperación de las ideas. La posterior extracción de los planes que el productor textual intenta seguir se realiza durante la fase de recuperación del plan textual. Una vez que el receptor ha recuperado los conceptos, las ideas y los planes que concurren en el texto, estará por fin en disposición de ofrecer un tratamiento adecuado a todas las posibles acciones y reacciones suscitadas en el texto (1991, p. 84).

saber, relaciones de temporalidad, de causa-consecuencia, de oposición, de concesión, de condicionalidad, entre otras.

En la mayoría de los resúmenes se presenta un doble escenario similar, aunque en distintas dimensiones: la dificultad para identificar todas las macroproposiciones y las fallas en la integración textual de la información considerada relevante. Detallamos en el cuadro siguiente las problemáticas detectadas:

<b>1- Comprensión del texto fuente</b>	<b>2- Producción escrita:</b>
<p>1.1- Dificultades para identificar el tema del texto y las ideas centrales que lo desarrollan.</p> <p>1.2- Dificultades en la comprensión lectora tanto a nivel global o macro y/o local o microestructural.</p> <p>1.3- Dificultades para jerarquizar información.</p> <p>1.4- Dificultades para evaluar si todos los párrafos poseen información sustantiva o relevante.</p> <p>1.5- Falta de atención a la progresión temática y al intercambio que se produce entre la información vieja y la nueva.</p> <p>1.6- Dificultades en la identificación y recuperación de las conexiones lógico-conceptuales que vinculan las ideas del texto fuente.</p>	<p>2.1- Dificultades en el uso de las estrategias de reformulación de la información para elaborar frases breves que den cuenta de los datos medulares (generalizar, nominalizar y construir para omitir repeticiones, ejemplos, detalles, entre otros).</p> <p>2.2- Dificultades en la planificación de la tarea. Se despliega una escritura irreflexiva a los fines de cumplir con el objetivo propuesto por el docente.</p> <p>2.3- Dificultades para vincular las ideas extraídas del texto original en el proceso de textualización. El resultado es una escritura sin cohesión, coherencia y gramaticalidad (frases sueltas y desconectadas que no respetan los patrones/estructuras gramaticales de la lengua) que afecta la comprensión posterior del resumen elaborado y, por lo tanto, su función como instrumento de aprendizaje para rescatar la información fundamental de los textos de circulación académica</p> <p>2.4- Precariedad en la revisión de sus escritos. La corrección se limita a cambios superficiales que no involucran la construcción morfosintáctica (gramaticalidad, cohesión y corrección) y semántica (coherencia, sentido) del texto producido.</p>

*Cuadro n.º 9*

En primer lugar, consideraremos las textualizaciones que se incluyen dentro del grupo que no cumple con los requisitos mínimos. Aquí son evidentes las fallas en la comprensión del texto fuente puesto que en un 56,52% de los protocolos alguna de las macroproposiciones fundamentales del fragmento no aparece replicada, a saber, la

afirmación de que la escritura es una tecnología que permitió el ingreso al mundo del saber y de la ciencia (protocolos n.º 1, 4, 5, 7, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22 y 23)<sup>95</sup> y la trascendencia que adquiere por su importancia en la construcción del pensamiento abstracto (protocolos n.º 1, 4, 5, 7, 9, 10, 14, 15, 16 y 23). Así, los resúmenes que inician la formulación del texto sin detectar la identificación directa que establece el autor entre escritura y tecnología acarrearán esta omisión que se replica en la falta de reconocimiento de la otra macroproposición indicada. Transcribimos a continuación los casos en que los estudiantes inician sus textos sin prestar atención a la tesis inicial:

La escritura, en el sentido estricto de la palabra, representa un adelanto muy tardío en la historia del hombre (protocolo n.º 1).

La primera escritura apareció por primera vez entre los sumerios en Mesopotamia (protocolo n.º 4).

La escritura ha moldeado la actividad intelectual del hombre (protocolo n.º 9).

El texto cuenta cómo la escritura, en el sentido estricto de la palabra llega a la vida del hombre como un adelanto muy tardío (protocolo n.º 22).

Como vemos en estos ejemplos<sup>96</sup>, los estudiantes pasan por alto la primera afirmación nuclear que establece el autor y que lo habilita para el desarrollo de las consideraciones posteriores en las que se va a dedicar a fundamentar esa tesis con la que inaugura su texto.

Esta omisión de una idea temática provoca que el resto de las ideas centrales, aun siendo identificadas (bajo el lema de que cada párrafo debe contener una) no puedan vincularse, porque falta el reconocimiento de la idea vertebradora que permite el anclaje y evolución del resto del texto.

Además, como se puede observar, en algunos casos, los resúmenes presentan un inicio de estilo narrativo. Esto puede suceder porque los estudiantes asimilan una frase de contenido cronológico o de datación temporal con el acto de narrar. Una posible causa de dicha situación consiste en que la narración se constituye en el género más reconocido por los usuarios del lenguaje en general porque es aquel al que estamos expuestos de manera cotidiana. Es más, en el protocolo n.º 22 el productor asume explícitamente que en el texto se relata una historia ya que “el texto cuenta cómo...”.

---

<sup>95</sup> El texto de los protocolos se reproduce respetando la puntuación y ortografía originales. Al final de cada ejemplo se coloca el número de protocolo correspondiente y se señala entre paréntesis con números arábigos del 1 al 23.

<sup>96</sup> Los protocolos n.º 10, 14, 16, 17, 21 y 23 presentan condiciones similares.

La fijación cognitiva en el relato provoca una carencia de flexibilidad en la aplicación de estrategias de lectura, especialmente de aquellas que permiten la activación de los conocimientos sobre tipos textuales, sus rasgos particulares y sus claves de lectura. De este modo, se bloquean otras opciones de tipos discursivos y los estudiantes leen el fragmento como si fuera una narración; en consecuencia, no advierten que están en presencia de un texto expositivo/argumentativo donde se expone un determinado tema y se ofrecen conceptualizaciones, informaciones específicas y argumentaciones al respecto.

Además de las anomalías vinculadas a la omisión de información central, este primer grupo de textualizaciones evidencia otra serie de «transformaciones semánticas» erróneas. Desde la perspectiva de Van Dijk (1996), un resumen implica una serie de transformaciones semánticas de distinta naturaleza sobre el texto fuente. En unos casos, pueden preservar de forma estricta tanto el significado como las relaciones establecidas, así, la nueva estructura es, desde el punto de vista semántico, equivalente a la original. También puede ocurrir que se mantenga idéntica la estructura referencial, pero utilizar conceptos o proposiciones diferentes. Además de estas transformaciones «correctas», el escritor puede realizar transformaciones erróneas. Estos son los casos que presentan omisión de informaciones (ver *supra*), agregado de informaciones incorrectas o combinaciones erradas de las ideas recuperadas.

En cuanto al agregado de información inexacta, advertimos que en varios resúmenes se deslizan interpretaciones incorrectas del texto fuente o errores de comprensión (protocolos n.º 1, 5, 7 y 17) y/o incorporaciones de ideas que no aparecen en el fragmento original (protocolo n.º 9):

Sin embargo, una grafía es un recurso muy simple para ayudar a la memoria (protocolo n.º 1).

Antes de esto, los seres humanos se “expresaban” a través de dibujos. Estos “no decían nada” dado que sólo significaban algo para quienes los hacían. Estos códigos representados con dibujos debían explicarse con palabras o dentro de un contexto humano total (protocolo n.º 5).

Sin embargo, la grafía es algo más simple que la ayuda a la memoria (protocolo n.º 7).

Podemos concluir que una grafía es un signo, al que se le agrega un significante, para dar paso a la “escritura”, la cual se completa en su enunciado mismo (protocolo n.º 9).

La grafía puede consistir en dibujos (que representan objetos) o en enunciados, palabras inmersas en códigos, comprensible al ser humano (protocolo n.º 17).

Respecto de la combinación errada de las ideas recuperadas haremos una consideración especial, puesto que lo que encontramos como falla recurrente en las producciones de los estudiantes no es el establecimiento de relaciones incorrectas entre las ideas que rescatan, sino la ausencia total de combinación. Sus escritos son un discurrir de frases yuxtapuestas sin conexión alguna cuyo resultado es un todo incoherente<sup>97</sup>:

La primera escritura o grafía apareció por primera vez entre los sumerios en Mesopotamia, alrededor del año 3500 a de C.

Antes se había dibujado, en varias civilizaciones, para ayudar a la memoria.

La grafía representa un enunciado, de palabras que alguien dice o se supone que dice.

La escritura es un sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor podía determinar las palabras exactas que el lector generaría al partir del texto (protocolo n.º 4).

La escritura, la tecnología que ha moldeado e impulsado la actividad intelectual del hombre moderno. La primera grafía o verdadera escritura, apareció en los sumerios en Mesopotamia, alrededor de 3500 a.C. Antes de esto, los hombres habían dibujado durante milenios. El uso del termino escritura, en este sentido amplio, para incluir toda semiotica hace trivial su significacion. Llamamos escritura al concebirse un sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor podia determinar las palabras exactas que el lector generará al partir del texto. El control mas riguroso es el alfabeto, se necesita un contexto extra-textual. Dependera de la medida en que se haya adaptado el alfabeto a una lengua dada (protocolo n.º 15).

La primera grafía apareció entre los sumerios en mesopotamia en el año 3.500 a.c. En épocas anteriores había recursos ayuda-memorias= vara con muescas, hilera de guijarros, vara con cuerdas.

La grafía puede consistir en dibujos (que representan objetos) o en enunciados, palabras inmersas en códigos, comprensible al ser humano.

En la actualidad se considera escritura al sistema codificado de signos visibles por el cual un escritor puede determinar las palabras exactas que el lector dará al texto.

La escritura traslada el habla a un mundo virtual (por lo que se considera que hay una reestructuración tanto del habla (sist. oral y auditivo) y del pensamiento.

Hay sistemas codificados donde se reproduce parcialmente lo que el escritor quiere decir (como egipcio, los vai) y otros más rigurosos como alfabeto (protocolo n.º 17).

En el primer caso (protocolo n.º 4) se observa claramente la desconexión de las frases transcritas, ya que el estudiante grafica la ausencia de relación mediante oraciones separadas por punto y aparte. El único conector que utiliza y que indica una relación cronológica de anterioridad aparece por réplica o copia textual del original. Además de la redacción incoherente, el productor no rescata las macroproposiciones, claro indicador de que no se produjo un proceso de comprensión.

---

<sup>97</sup> Silvestri sostiene que “Los alumnos con poca capacidad de reformulación suelen resolver esta clase de tareas produciendo un montaje poco coherente de segmentos literalmente copiados de los textos que emplearon” (1998, p. 41).

Los dos casos restantes presentan similares características puesto que también pueden considerarse como un conglomerado de frases sueltas que no permiten la reconstrucción del sentido global del texto por parte del receptor.

Por su parte, el segundo caso (protocolo n.º 15) evidencia serias inconsistencias no sólo en el plano de la integración de las ideas, sino en el nivel de la estructura gramatical de las oraciones y la normativa del español escrito. La primera oración constituye un anacoluto, porque se trata de una frase trunca o rota en la que la segunda parte no acompaña a la primera o no se corresponde con ella (Cassany, 2000); aquí correspondería ubicar un verbo luego del sujeto (“La escritura es...”) o completar la frase con la predicación que no se recupera del original (“representa un adelanto muy tardío en la historia del hombre”). La segunda oración presenta una preposición inadecuada (“apareció en los sumerios”), porque «en» es indicador de lugar y no es esperable su empleo para introducir un adjetivo gentilicio<sup>98</sup>. La cuarta oración no respeta los patrones gramaticales: transcribe una construcción de relación anafórica (“en este sentido amplio”) cuyo referente fue omitido, elimina el sustantivo núcleo de la proposición subordinada<sup>99</sup> término de complemento (“marca”) y recupera el adjetivo que lo modifica (“semiótica”), pero al estar ausente el núcleo nominal y al no poder ser recuperado por contexto ya que fue omitido, el resultado es una oración carente de sentido. A continuación replica la primera persona, indicio de que no pudo establecer distancia con el texto y elabora nuevamente otra frase con alteraciones sintácticas: transcribe textualmente dos fragmentos separados en el texto fuente y copia en primer lugar una estructura que en el original está después; sin embargo, esta modificación en el patrón no conlleva a que el escritor reorganice la estructura de la nueva frase para restablecer la coherencia, es decir, une de manera irreflexiva y agramatical las partes seleccionadas. Además, desliza en su escritura un error en la copia, porque transcribe mal una correlación verbal. El resto de la textualización continúa con la misma lógica: una transcripción irreflexiva e inconexa de «trozos» del original. Por último, el escritor no respeta la normativa de acentuación de las palabras en el español escrito.

---

<sup>98</sup> La preposición «en» encabeza generalmente grupos preposicionales de sentido locativo (por ejemplo, «En Mesopotamia») en tanto que la preposición «entre» admite como término los grupos sintácticos que designan grupos de individuos o conjuntos como ocurre en este caso (RAE, 2010).

<sup>99</sup> Una larga tradición gramatical utiliza esta denominación para referirse a las estructuras incluidas dentro de una construcción mayor (de la que dependen) y que admiten la bipartición en sujeto y predicado (Franch y Blecua, 1996; Marín *et al*, 1998; García Negroni, 2001; Marín, 2008; entre otros).



El caso restante (protocolo n.º 17) presenta, además de frases sueltas, agregado de información secundaria (ejemplos) y la elaboración de un paralelismo que no está establecido en el original (“La grafía puede consistir en dibujos (que representan objetos) o en enunciados...”). También manifiesta anomalías en el plano normativo: utilización de abreviaturas (“sist.”) y de un signo matemático (“=”) que no son pertinentes. En cuanto al último, cabe destacar que el sistema de la lengua tiene sus propios signos gráficos (los dos puntos) para establecer la relación que el escritor quiere expresar, a saber, incorporar una pausa en la cadena sintagmática que le permita introducir un ejemplo. Por último, un error inaceptable en un estudiante universitario: no respetar el uso de mayúsculas en los nombres propios.

Las textualizaciones analizadas no responden a la consigna solicitada, ya que no realizan una reducción del texto fuente a sus términos esenciales. En primer lugar, no logran extraer las ideas centrales porque no comprendieron el texto en su globalidad. En segundo lugar, tampoco establecieron relaciones entre las frases que rescataron, en consecuencia, la redacción se constituye en una yuxtaposición de estructuras gramaticales calcadas del original sin cambios y el resultado es una sumatoria de frases inconexas y carentes de sentido, tanto en sí mismas como entre sí. En tercer lugar, no establecieron jerarquías entre los datos, pues agregaron información secundaria (ejemplificaciones o aclaraciones) que no corresponde rescatar a los efectos de un resumen. Por último, los protocolos presentan anomalías en los distintos planos de la urdimbre textual: cohesión intra e interoracional, estructuras gramaticales anómalas, y falta de atención respecto de la normativa del español escrito (uso de mayúsculas, reglas de acentuación, presencia de abreviaturas inadecuadas y utilización de signos gráficos extrapolados de otras convenciones). Según Arnoux *et al*, en este tipo de textualizaciones, “El caos sintáctico produce un texto deshilvanado, donde no se establecen vínculos entre las oraciones o incluso entre los miembros de ellas, de modo tal que la cohesión textual resulta muy débil” (2006, p. 26).

En síntesis, los datos obtenidos señalan que más del 50% de los estudiantes de nuestra muestra manifiestan dificultades tanto en la comprensión lectora como en la producción escrita. En el proceso de escritura quedan, por un lado, las huellas de los distintos obstáculos con los que se enfrentan en el proceso de comprensión global del texto fuente, y por otro la impronta de la falta de flexibilidad para reorganizar la información que rescatan del original en sus textualizaciones. Sus redacciones reflejan la denominada «prosa de escritor», definida por Flower (1979) como una expresión

verbal escrita por alguien para sí mismo; esta expresión privada no hace ninguna concesión a las necesidades del receptor y sus rasgos principales son: no tener en cuenta las características y las necesidades del lector y no respetar las limitaciones formales del texto escrito<sup>100</sup>. Tener presente a los futuros receptores exige que el escritor despliegue una escritura homogénea y coherente, realice todos los cambios y reestructuraciones que considere necesarios en función de las características del lector y respete las pautas formales de todo escrito con intenciones comunicativas.

Por otro lado, el grupo de textualizaciones que pueden considerarse como regulares, registra las ideas importantes pero de manera indiscriminada porque fallan en la jerarquización de los contenidos. Así, identifican las macroproposiciones pero añaden datos irrelevantes como ejemplos, aclaraciones o ampliaciones/derivaciones temáticas. Por ejemplo, en los protocolos n.º 2, 11 y 18 se reproducen algunas de las ejemplificaciones contenidas en el original:

Es posible considerar como escritura cualquier marca semiótica, por lo tanto, un simple rasguño en una piedra, interpretables sólo para quienes los produjo, podría ser una escritura (protocolo n.º 2).

Utilizaban las sociedades recursos para ayudar a la memoria= varas con muescas, calendarios de los indios norteamericanos de las llanuras (protocolo n.º 11).

Diversas sociedades utilizaban diferentes recursos para ayudar a la memoria: una vara con muescas, hileras de guijarros (protocolo n.º 18).

En el resto de los protocolos, si bien los estudiantes detectan las ideas principales y las rescatan para la elaboración del resumen, se presentan inconsistencias en el plano de la jerarquización e integración de la información y en el plano de la síntesis gramatical.

Las dificultades constantes observadas en las textualizaciones respecto de la selección, reorganización e integración de la información tienen como posible explicación el hecho de que los estudiantes consideran que aquello que subrayaron o resaltaron en el fragmento leído constituye por sí mismo el resumen. En este sentido, la dependencia de la literalidad del texto fuente les impide activar las estrategias de reorganización y reformulación de la información para armar adecuadamente sus propios textos. En consecuencia, realizan una copia textual de las partes del texto

---

<sup>100</sup> “La prosa de escritor suele contener simplemente listas de ideas sin relacionar, no utiliza conectores lógicos o causales y puede presentar ideas poco desarrolladas y poco profundas. Por lo tanto, deja para el lector el trabajo de elaborar el significado global del texto a partir de todas estas porciones de ideas. El texto es como un rompecabezas” (Cassany, 2006, pp. 132-133).

seleccionadas sin atender a las conexiones lógicas preestablecidas en el original (protocolos n.º 8, 13, 19 y 20). Transcribimos a continuación dos casos para analizar:

La escritura, en el sentido estricto de la palabra es la tecnología que ha moldeado e impulsado la actividad intelectual del hombre

En las sociedad antiguas se utilizaban diferentes recursos para ayudar a la memoria (dibujos). Pero una grafía es algo más que un simple recurso para ayudar a la memoria. Una grafía de una escritura real, no conciste solo en imágenes, en representaciones de cosas, sino en la representación de un enunciado, de palabras que alguien dice o se supone que dice.

Las investigaciones que definen la escritura como cualquier marca visible o sensoria con un significado, la integran en la conducta meramente biológica. Sin embargo, en los nuevos mundos del saber no se logró al inventarse la simple marca semiótica, sino al concebirse un sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor podía determinar las palabras exactas que el lector generaría a partir del texto. Esto es lo que hoy en día llamamos “escritura”.

La escritura no constituye un mero apéndice del habla. Puesto que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo sensorio, el de la vista, transforma el habla y también el pensamiento.

En algunos sistemas codificados, el que escribe sólo puede producir aproximadamente lo que el lector comprenderá. El control más riguroso es logrado por el alfabeto, en ocasiones el alfabeto no es suficiente y se necesita un contexto extra-textual. Dependerá de la medida en que se haya adaptado el alfabeto a una lengua dada (protocolo n.º 8).

La escritura es la tecnología que ha moldeado e impulsado la actividad intelectual del hombre moderno. La primera gráfica que conocemos apareció alrededor del año 3500 a. C.

Antes de eso, los seres humanos habían dibujado durante innumerables milenios, así como también utilizaban diversos recursos para ayudar a la memoria. Pero una gráfica es algo más que un simple recurso para ayudar a la memoria y mucho más que dibujos. Una gráfica en el sentido de escritura real consiste en la representación de un enunciado, de palabras que alguien dice o se supone que dice.

La irrupción decisiva y única en los nuevos mundos del saber se logra al concebirse un sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor podría determinar las palabras exactas que el lector generaría a partir del texto.

La escritura transforma el habla y también el pensamiento.

Los sistemas de verdadera escritura pueden desarrollarse de manera paulatina a partir de un uso más elemental para ayudar a la memoria pero el control lo hace el alfabeto (protocolo n.º 19).

En ambos protocolos, los escritores rescatan de cada párrafo la idea central, aspecto que nos indica que han podido detectar la dinámica entre información relevante e información nueva, engranajes que habilitan la progresión temática. Los inconvenientes se vinculan con las falencias en la jerarquización de las ideas y en la reorganización gramatical que debe efectuarse sobre ellas para lograr una textualización aceptable.

En cuanto al protocolo n.º 8, el escritor se limita a transcribir las frases que seleccionó del texto original. Esta actitud produce el deslizamiento de ciertas fallas en la construcción textual. Así, la anomalía más notoria es la copia inexacta en versiones diferentes: de estructuras textuales (“una grafía de una escritura real”, cuando debería decir «una grafía en el sentido de una escritura real»); “Sin embargo, en los nuevos

mundos del saber no se logró...”, cuando debería haber transcripto «La irrupción decisiva y única en los nuevos mundos del saber no se logró...»; “nuevo sensorio”, cuando debería haber sido «nuevo mundo sensorio») y de ortografía de palabras (“conciste”, “ocaciones”). En este caso particular, el productor identificó las ideas importantes de cada párrafo y replicó en su nuevo texto algunas de las relaciones lógicas presentes, por lo tanto, podemos atribuir las falencias detectadas a una falta de atención o de concentración en la tarea indicada.

Por otra parte, lo interesante de este protocolo es que el escritor replica las ideas centrales de los párrafos e intenta reorganizar su contenido. Por ejemplo, en el primero, repone una forma verbal (“es”) y de esta manera realza la idea de la escritura como tecnología y su tardía aparición en la historia del hombre; asimismo, la introducción del verbo le permite omitir la especificación temporal/cronológica sin que se altere el sentido de la frase. En el segundo párrafo, identifica la macroproposición pero la transcribe reformulada, posiblemente en búsqueda de un distanciamiento del texto fuente. Así, evita la copia textual de dos extensas oraciones referidas a la antigüedad de las prácticas humanas para ayudar a la memoria. Para ello, construye una nueva estructura mediante la utilización de un conector de oposición y una reformulación: “En las sociedad antiguas se utilizaban diferentes recursos para ayudar a la memoria (dibujos)...”. Como vemos, en el intento de reformulación se produce una anomalía gramatical, puesto que la construcción introductoria no respeta la relación gramatical de concordancia que se establece entre las palabras dentro de un sintagma.

Otro aspecto a destacar es la utilización de las macrorreglas. El escritor no sólo selecciona y, por ende, omite información, sino que también incorpora construcciones nuevas (por ejemplo, la que se indicó en el párrafo anterior) y ensaya generalizaciones. Respecto de esta última, opera con la macrorregla cuando generaliza los distintos ejemplos de prácticas para ayudar a la memoria mediante el hiperónimo “dibujos”. Además, este lexema es colocado entre paréntesis, a modo de elemento secundario y prescindible del resto de la frase, aunque cumple con la función de permitir recuperar de la memoria a largo plazo las ideas omitidas pero vinculadas a él.

Sin embargo, en otras ocasiones omite elementos que son fundamentales para una textualización coherente: en el tercer párrafo, en la segunda oración se elide el verbo, unidad sustancial para poder comprender la frase; en consecuencia, la omisión (o error de copia) genera una estructura sin sentido. El mismo caso se presenta en la construcción “a un nuevo sensorio”; aquí, quizás en un afán de evitar repeticiones

léxicas, se realiza la supresión del sustantivo «mundo», pero, al tratarse de una construcción gramatical diferente de la que la precede, es necesaria la presencia del sustantivo núcleo de la estructura sintáctica, porque su eliminación genera una falla en la coherencia interna de la frase.

Por otro lado, la construcción del resumen es aceptable (si dejamos de lado las anomalías derivadas de una posible falta de concentración) hasta el cuarto párrafo. La redacción del quinto y último párrafo no se resuelve de manera satisfactoria porque no se ensaya ningún intento de reformulación. Es decir, el escritor se limita a copiar literalmente las frases seleccionadas a manera de listado inconexo y desintegrado de ideas que, si bien pertenecen al original, no se establece entre ellas ningún tipo de relación, ni gramatical, ni lógica, ni semántica. De este «corte y pegue» resulta un final incoherente conformado por la yuxtaposición de ideas sueltas y frases desconectadas.

Esta actitud de copia literal es la causa de otra de las realizaciones cuestionables del texto. La transcripción irreflexiva y automática provoca que el escritor no centre su atención en la construcción interna de las frases que replica; en consecuencia, no se detiene a realizar modificaciones estructurales que habrían implicado una reducción mayor de la información. Así, no elimina construcciones valorativas (“en el sentido estricto de la palabra”, “de una escritura real”), cláusulas explicativas (“en representaciones de cosas; de palabras que alguien dice o se supone que dice”), y adjetivos y adverbios (“simple”, “solo”, “cualquier”, “meramente”, “también”, entre otros). Todos estos elementos son suprimibles si el objetivo es la realización de un escrito que comunique lo fundamental de un texto determinado.

Por último, un error a señalar que atañe al estilo es la réplica de la primera persona del plural. Un resumen, por convención, debe construirse sobre la base de la tercera persona, aunque el original se encuentre en primera (ya sea singular o plural). Esto se debe a que el sujeto enunciador cambia. El productor del resumen es un nuevo enunciador que tiene la característica distintiva de no ser el autor de las ideas, por lo tanto, debe emplear un estilo distanciado, expositivo y evitar la inclusión de comentarios o valoraciones personales (Núñez y del Teso, 1996).

El protocolo n.º 19 manifiesta aspectos similares al descrito anteriormente. El discurrir de la textualización permite diagnosticar que el escritor logró una comprensión global del texto fuente y, en consecuencia, identificó las macroproposiciones necesarias y suficientes para elaborar un resumen aceptable. Sin embargo, al igual que en el caso anterior, las anomalías más notorias se ubican en el plano de la síntesis gramatical.

El productor se detiene en cada párrafo, selecciona la idea más importante y luego la extrae para construir su resumen. En el proceso de producción escrita se deslizan errores de transcripción, posiblemente derivados de una falta de atención. Por ejemplo, reemplaza el sustantivo «grafía» por el adjetivo “gráfica” a lo largo de toda la redacción. Es evidente que en su lectura superficial decodificó incorrectamente la forma gráfica de la palabra y arrastró este error a su resumen.

Más allá de este traspie léxico, el escritor no solo replica las macroproposiciones sino que también respeta las relaciones lógicas que se establecen entre ellas. Así, en su textualización, las ideas se interconectan sobre la base de relaciones de temporalidad (“Antes de eso”), de oposición (“Pero una gráfica...”), y cuando no se establecen conexiones lógicas, se busca la coherencia a través de la reiteración léxica (al inicio de las oraciones se repite el término “escritura” o “gráfica”).

Por otra parte, si bien el autor intenta interconectar las frases que extrae del original para desarrollar una textura coherente, en la mayoría de los casos, se limita a transcribir las ideas del original. Sólo en el segundo párrafo despliega las estrategias de selección/supresión y generalización: reorganiza la información proveniente del extenso ejemplo sobre las técnicas y recursos utilizados por las sociedades antiguas para ayudar a la memoria mediante la siguiente reformulación generalizadora: “Antes de eso, los seres humanos habían dibujado durante innumerables milenios, así como también utilizaban diversos recursos para ayudar a la memoria”. La utilización de estas macrorreglas lo habilita para operar de manera reducida con el original sin alterar el sentido.

Finalmente, al igual que en el caso anterior, observamos algunas realizaciones cuestionables: a) la ausencia de desarrollo en la frase correspondiente al cuarto párrafo provoca que el sentido de una de las ideas temáticas del original quede trunco porque no se especifica el fundamento de la afirmación que se transcribe (“La escritura transforma el habla y también el pensamiento”), b) la resolución insatisfactoria del párrafo final, porque cierra el texto con una idea confusa c) la ausencia de operaciones de supresión léxica (la reduplicación innecesaria de adjetivaciones o adverbializaciones) y d) la copia textual con errores de ortografía y de acentuación (“deciciva”, “mileños”, “grafica”, “logro”, “podría”).

Por su parte, solo dos textualizaciones (protocolos n.º 3 y n.º 12) integran el grupo de los trabajos buenos: de la lectura se deduce que sus productores comprendieron globalmente el texto y, en consecuencia, identificaron las ideas

centrales, establecieron las vinculaciones pertinentes entre ellas y elaboraron un resumen aceptable que funciona como texto autónomo:

La escritura es la tecnología que ha moldeado e impulsado la actividad intelectual del hombre moderno.

Una grafía es algo más que un simple recurso para ayudar a la memoria, es algo más que dibujos, no consiste sólo en imágenes, en representaciones de cosas, sino en la representación de un enunciado, de palabras que alguien dice.

La irrupción decisiva y única en los nuevos mundos del saber no se logró al inventarse la marca semiótica, sino al concebirse un sistema codificado de signos visibles, lo cual un escritor podía determinar las palabras exactas que el lector generaría a partir del texto, a esto llamamos “escritura”.

La escritura era y es la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas. Traslada el habla del mundo oral y auditivo al sensorio, transforma el habla y el pensamiento (protocolo n.º 3).

La escritura es un adelanto tardío en la historia del hombre, ya que data del año 3500 a de C. Si bien los pueblos anteriores utilizaban mecanismos de ayuda-memoria y otras marcas semióticas, éstas no pueden considerarse como “escritura” porque se estaría acotando el significado del término. La acepción más estricta del término, es aquella que define a la escritura como: “un sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor podrá determinar las palabras exactas que el lector generará a partir de la lectura del texto”.

En otras palabras, la escritura permite que otra persona interprete lo que escribo, tal como lo escribo. Esta supera la complejidad y las posibilidades de la articulación oral y por eso es la más trascendental de las invenciones (protocolo n.º 12).

Si bien presentan algunas anomalías en el plano de la síntesis gramatical, se trata de inconsistencias que no comprometen seriamente la comprensión, aceptabilidad y utilidad del nuevo texto.

En el protocolo n.º 3, el escritor reduce las ideas del párrafo inicial a la frase temática básica («escritura como tecnología») ya que, posiblemente, contenga los disparadores específicos para evocar la información omitida en caso de resultar necesario (especificaciones temporales y geográficas). En el segundo párrafo establece una interesante reformulación que le permite generalizar el contenido en una única frase. Aquí vemos en funcionamiento la macrorregla de construcción, ya que el autor reduce y generaliza la información pero asimismo, construye un nuevo enunciado con los datos y relaciones lógicas esenciales del párrafo fuente: la contraposición entre «escritura» y «otros recursos para ayudar a la memoria». La tercera frase es un extracto del tercer párrafo del original en la cual se operaron algunas modificaciones relativas a la reducción léxica (adjetivos) y de algunas construcciones, es decir, el escritor omite algunos elementos textuales que considera innecesarios a los efectos de un resumen ya que no aportan significación destacable.

Sin embargo, en el afán de resumir o bien por un error en la transcripción, se produce una falla en la cohesión interna de la frase: “sistema codificado de signos

visibles, lo cual un escritor”, cuando debería haber reproducido «sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor...». Por último, cierra su resumen con la otra idea temática que presenta el texto: «la escritura transforma el pensamiento». No rescata ninguna frase del último párrafo posiblemente por considerar que no contiene información sustancial ya que se aparta del núcleo temático (se refiere a los alfabetos y sus efectos regulativos sobre la escritura).

En el protocolo n.º 12 también se evidencia el uso estratégico de las macrorreglas. El escritor selecciona la información esencial del texto fuente y produce su nueva textualización de acuerdo con las coordenadas lógicas establecidas en el original. En consecuencia, el resultado es un producto que comunica lo fundamental y que permite, al escritor, evocar aquello que ha suprimido, y al lector, comprender el contenido básico del texto base.

Sin embargo, a diferencia del anterior, no replica una idea por párrafo, sino que el autor intenta reorganizar la información sin limitarse a la selección y a la reproducción formal y estructural del original. De esta manera, integra el contenido esencial de los tres primeros párrafos en una única frase: la relativa antigüedad de la escritura, sus diferencias con otros sistemas elaborados por las sociedades humanas para ayudar a la memoria, sus vínculos y distancias con los signos semióticos en general y su definición específica. Así, el escritor construyó un nuevo texto con los datos y vínculos necesarios y suficientes. Además, consciente de la tarea de reformulación que estaba operando sobre el original, establece, mediante el uso de comillas la distancia entre discurso citado y citante cuando transcribe una frase literal.

Por su parte, en el párrafo de cierre se ven involucradas estrategias de reducción textual, de reformulación y de construcción. El autor anticipa que va a operar modificaciones sobre el original pues utiliza el conector “En otras palabras”. Este típico marcador de reformulación le permite introducir su propia interpretación y expresarla según sus palabras. Aquí estamos en presencia de lo que Bereiter y Scardamalia denominaban «transformar el conocimiento». Para estos autores, la principal diferencia entre “la composición madura e inmadura está en la manera de introducir el conocimiento y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo del proceso de composición” (1992, p. 44). En el modelo de transformar el conocimiento, los escritores expertos despliegan en su redacción acciones reflexivas que operan tanto sobre el contenido (planificación y revisión) como sobre las restricciones genéricas del tipo de texto a construir y las características de la audiencia. Así,



La transformación del conocimiento se produce dentro del espacio del contenido pero, para que ésta se realice debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico [...]. La consecuencia es que la información recuperada no sólo debe adaptarse a las necesidades del tópico y del género, sino tener buenas probabilidades de adaptarse a las restricciones específicas originadas por el análisis del escritor del problema retórico (Bereiter y Scardamalia, 1992, p. 48).

Al respecto, Silvestri sostiene que la habilidad de reformulación revela “flexibilidad cognitiva” en aquellos que la utilizan porque implica la construcción de múltiples representaciones de una idea. Además, para desplegar una reformulación es necesario activar

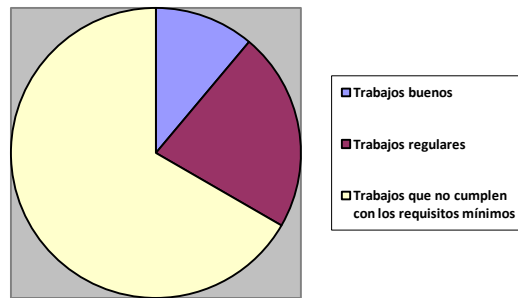
[...] recursos sintácticos variados, un léxico amplio, capacidad para detectar identidades y diferencias de significado y, además, debe existir una correcta comprensión de la situación en que se produce el texto para seleccionar los procedimientos más adecuados (Silvestri, 1998, p. 45).

Las dos últimas textualizaciones analizadas demuestran que los estudiantes de nuestra muestra están cognitivamente habilitados para elaborar textualizaciones aceptables para los cánones académicos: comprenden, reorganizan y reformulan el conocimiento y ejecutan reflexivamente las operaciones necesarias para construir un texto autónomo, coherente, correcto y adecuado a la situación comunicativa planteada por la actividad. La problemática radica en que no todos han estado expuestos a situaciones de enseñanza en donde se pusieran en práctica y, por ende, se activaran las estrategias cognitivas vinculadas a la comprensión y a la producción textual.

### **3.2.2. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS RESÚMENES DEL DIAGNÓSTICO DE SALIDA**

Los datos cuantitativos arrojan que la totalidad de los estudiantes (100%) resolvió esta consigna. A diferencia de los resultados registrados en el diagnóstico de entrada, sólo un 33,33% (protocolos n.º 5, 7 y 8) utiliza la técnica de subrayado como instrumento para destacar los segmentos del texto que servirán de insumo para la posterior elaboración del resumen.

Como resolvimos en la descripción y análisis de los resúmenes de la prueba de entrada, en esta instancia también organizamos las textualizaciones en 3 grupos: trabajos buenos (11,11%, protocolo n.º 7), trabajos regulares (22,22%, protocolos n.º 4 y 6) y trabajos que no cumplen con los requisitos mínimos (66,66%, protocolos n.º 1, 2, 3, 5, 8, 9). Asimismo, los criterios y los parámetros de intervención/corrección, fueron los mismos que los consignados en las consideraciones generales (cfr. apartado 3.2):



*Gráfico n.º 2*

Siguiendo con la lógica establecida, consideraremos en primer lugar, las textualizaciones que no cumplen con los requisitos mínimos y que constituyen el 66,66% de la muestra (protocolos n.º 1, 2, 3, 5, 8, 9).

Las redacciones que integran este grupo poseen un denominador común: la dificultad para reconocer todas las ideas principales que se desarrollan a medida que el texto progresa. A esta problemática «macro» se le suman y superponen las que detallamos a continuación: a) fallas en la conexión lógico/textual y gramatical/estructural de la información extractada del original, b) reformulaciones confusas o dudosas, c) errores de interpretación, d) copia literal de fragmentos, e) falta de adecuación al formato solicitado y f) anomalías ortográficas.

Aclaremos que nos dedicaremos a explorar en detalle cada uno de los resúmenes producidos por los estudiantes, puesto que el número reducido de protocolos obtenidos lo permite y principalmente, porque se trata de producciones escritas que deberían estar atravesadas por un profuso itinerario de prácticas escriturarias correspondientes al cursado del primer año de la carrera de Letras y constituirse como la condensación de una variedad considerable de estrategias de escritura aprendidas, sistematizadas y puestas en práctica en función de los diversos formatos requeridos en el ámbito académico.

En cuanto a la primera problemática, la ausencia de alguna macroproposición se corresponde tanto a la falta de identificación de alguna de ellas como al corte abrupto de las textualizaciones.

Por ejemplo, el protocolo n.º 1 presenta una textualización trunca, que no condensa el significado global del texto fuente porque falta información. Resuelve la actividad con la transcripción literal de las primeras ocho líneas del texto y, en

consecuencia, cierra el proceso de escritura sin hacer referencia a las ideas presentes desde el segundo párrafo hasta el final:

El lenguaje es una práctica social que se integra con otras prácticas sociales no verbales. Se lo utiliza en ámbitos diversos y con funciones diversas. El lenguaje que utilizamos en las distintas áreas de la actividad se da en forma de enunciados: el sentido de estos enunciados no reside solo en las palabras que los componen, sino que dependen de las circunstancias en que son utilizados.

Los enunciados que se integran en una actividad determinada presentan características comunes en su articulación, en su estilo, en su concepción del destinatario. Constituyen así ejemplares de “géneros discursivos”, es decir, de tipos más o menos convencionalizados de enunciados que comparten distintas características (protocolo n.º 1).

Es posible que esta textualización sea producto de la falta de tiempo para terminar la actividad aunque, si consideramos que se trata de la primera consigna, esta variable no sería de alto impacto. Otra posibilidad se circunscribe a actitudes de difícil comprobación y tratamiento como la apatía o la falta de interés para comprometerse con una actividad de escritura propuesta fuera del marco estrictamente curricular de la cátedra (aunque al tratarse de un Taller de escritura, cualquier actividad vinculada a la producción escrita debería ser resuelta, más allá de las instancias a las que correspondan las propuestas). Por último, también podemos conjeturar que el estudiante consideró que el resto de la información que aporta el texto es irrelevante a los efectos de su resumen.

El único hecho comprobable es que esta textualización no resulta un resumen porque no se expone una representación global y reducida del contenido del original. En consecuencia, no se puede establecer si el estudiante ha podido comprender o no el texto fuente.

Por su parte, el protocolo n.º 9 no incorpora en su resumen las ideas centrales que se presentan en cada uno de los párrafos. Sólo retoma la definición inicial de lenguaje como «práctica social», pero luego, extracta y transcribe datos que amplían, detallan o ejemplifican conceptos que no están expresados:

El lenguaje es una practica social que se integra a otras practicas sociales no verbales. Lo utilizamos en distintas areas, y el sentido de los enunciados depende de en que circunstancias son utilizados.

Hay tantos generos como contextos de utilización. La mayor variedad se da dentro de una escritura convencional que aumenta la eficacia comunicativa del emisor. La exposición escrita y oral son muy importantes para un estudiante, que debe cuidar y elegir bien su genero, a través de la cual transmitira sus conocimientos. Luego el lector obtendrá información acerca del género al que pertenece el texto que va a leer y lo evaluara de acuerdo a sus expectativas.

Estos dos actores son muy importantes y construyen el sentido a través del genero que comparten para facilitar la comprensión y evaluación.

Como podemos observar, replica los conceptos de «género» y «enunciado» pero sólo a nivel léxico, o sea, nunca expone su significado. Esto conlleva a una falla

estructural de la textualización, ya que no aparecen expresadas las conceptualizaciones que dan entidad y razón de existencia al texto fuente. Además, replica la primera persona del plural, signo de que no se puede distanciar del texto, es decir, no lo puede tomar como objeto de análisis para producir una textualización diferente, con rasgos particulares y fines específicos.

En el segundo párrafo del resumen, intenta replicar parte del contenido del cuarto párrafo del original. El problema surge porque se trata de un segmento que cumple la función de sintetizar lo dicho y establecer el umbral comprensivo necesario para desencadenar el cierre del texto. Pero como no hay referencias a las ideas que se desarrollaron en las oraciones precedentes («posibilidades creativas al interior de cada género» y «restricciones del universo del discurso»), el resultado es una falla en el establecimiento de la coherencia textual. Esto es, el párrafo se presenta sin conexión con lo anterior pues retoma parte del contenido del cuarto párrafo del texto original pero sin reponer las ideas previas que le dan sustento.

A estas fallas estructurales se le superponen: a) la recuperación de información irrelevante a los efectos de un resumen y b) errores de interpretación.

En el primer caso, no solo transcribe parte de las ejemplificaciones, sino que extracta aquellos pasajes más cercanos a su realidad como estudiante (caso del «género exposición»). Es posible que se hayan presentado dificultades en el reconocimiento y comprensión de los aspectos teóricos y, en consecuencia, la posibilidad de asignar significado al segmento textual se ancla en la concreción y la materialidad que ofrece un ejemplo práctico, sobre todo, si hace referencia a cuestiones ligadas a quehaceres cotidianos dentro de un ámbito específico que ellos están empezando a habitar.

Los desvíos interpretativos, pueden ilustrarse con un segmento del segundo párrafo donde el estudiante transcribe trozos del original pero en el pasaje se produce una distorsión en el significado: “La mayor variedad [de géneros] se da dentro de una *escritura convencional* que aumenta la *eficacia comunicativa del emisor*”<sup>101</sup>, cuando la idea original se relaciona con las «restricciones genéricas», esto es, se producen variaciones al interior de los distintos géneros, pero esas modificaciones ocurren dentro de una «estructura convencional» (no “escritura”) que aumenta la «eficacia comunicativa de cada género en particular» (no “del emisor”). Como se puede observar, la idea original dista mucho de esta nueva asignación de sentido y la reformulación

---

<sup>101</sup> Los destacados son nuestros.

elaborada resulta imprecisa y errónea. Una situación similar se presenta en el segmento de cierre, donde se superponen a) los desvíos interpretativos, b) las valoraciones personales, c) la ausencia de la macroproposición de cierre y d) las fallas lógico-sintácticas y ortográficas.

En primer lugar, no hay un referente claro que nos indique con qué información llenar la construcción “estos dos actores” ya que en el párrafo anterior se hace alusión a tres posibles referentes «emisor», «estudiante» y «lector». A continuación manifiesta una apreciación personal “son muy importantes”, ausente en el original y, por lo tanto, no pertinente. La falta de identificación de la idea global que cierra el texto («cooperación mutua entre lector y escritor para la construcción de sentido a través de los géneros discursivos que comparten, hecho que facilita las tareas de producción y comprensión») provoca que se elabore una reformulación trunca y disruptiva del sentido: no sabemos quiénes “construyen el sentido a través del genero que comparten para facilitar la comprensión y evaluación”, puesto que no se retoma el sujeto específico al que se hace referencia con estas tareas («géneros discursivos compartidos»). Además, se produce una alteración léxica no pertinente: se utiliza el término “evaluación” cuando correspondería haber replicado «producción», ya que no son sinónimos ni pueden funcionar como equivalentes.

Por último, no podemos dejar de referirnos a las inconsistencias en los planos sintácticos y ortográficos básicos del español. En el primer caso, se manifiestan anomalías en el establecimiento de la concordancia tanto respecto del número (“la exposición escrita y oral son”) como del género (“elegir bien su género, a través de la cual transmitira sus conocimientos”). El original refiere que «es la exposición oral o escrita la que le permitirá al estudiante transmitir sus conocimientos», pero como el escritor realiza una superposición/yuxtaposición de trozos de la frase, se producen las discordancias entre los referentes. En este caso, se advierte que el estudiante no dispone de estrategias para tomar distancia de la formulación del texto fuente y proponer una versión propia sin cometer errores gramaticales básicos como es el caso de la concordancia (Arnoux *et al*, 2006). Por último, resultan notorias las anomalías en la acentuación de las palabras, puesto que fluctúa entre la inacentuación y la acentuación correcta en las mismas palabras (genero/género, a traves/ a través) y la falta de acentuación correspondiente (area, transmitira, evaluara, informacion, practica).

Una similar tipificación de anomalías presenta el protocolo n.º 2:

El lenguaje es una práctica social, el cual se adecua al área de actividad en la que nos encontremos, dicho lenguaje se torna a través de enunciados. Cada esfera de la actividad humana presenta diversas características (temáticas, estilísticas, culturales, etc.)

Por otro lado, la crónica periodística es un género en el que se concentra la narración cronológica, además de ser totalmente objetivo (narra los hechos). Cabe destacar que si nos equivocamos en la utilización de un determinado género, esto va a traer como consecuencia la incomunicación entre el emisor y el receptor. No obstante, los formatos y la distribución del espacio textual orientan a la comprensión del lector ya que señalan la opción genérica correspondiente.

De esta manera, es el escritor a la hora de la escritura el que determinará el género que se adecúe a sus objetivos, así tanto lector como escritor, se ayudan mutuamente en la construcción del escrito a través de los géneros discursivos.

Como se observa, no aparecen replicadas las distintas ideas temáticas que se abordan en el texto fuente («enunciados», «géneros discursivos», «variación y creatividad», «prácticas de escritura»).

En el primer párrafo, intenta dar cuenta de la macroproposición inicial pero las inconsistencias en el plano lógico-sintáctico comprometen la posibilidad de comprender la idea que se desea comunicar. Además, funde en dos oraciones ideas diferentes que en el original se encuentran desagregadas en los dos primeros párrafos. La problemática radica en las fallas en la integración de la información debido a que no se establecen relaciones lógicas entre las ideas extractadas para elaborar las dos oraciones que, al integrar un mismo párrafo, deberían tener correlación de sentido. La segunda frase está elaborada sobre la base de una reformulación que altera la idea del original. En vez de replicar la macroproposición «géneros discursivos son tipos estables y convencionales de enunciados que comparten características temáticas, estilísticas y estructurales», el escritor elabora una versión equívoca y trunca porque transcribe que “Cada *esfera* de la actividad humana” posee características particulares. Al no identificar cuáles son los conceptos clave que aborda el texto, confunde los referentes que se definen y complejizan conforme avanza el texto. Así, son los «enunciados» y no las «esferas» los que presentan un conjunto de rasgos particulares.

Por otra parte, vemos nuevamente la tendencia a replicar la primera persona; esto corrobora la dificultad que manifiestan los estudiantes para darse cuenta de que su textualización es un producto diferente al del texto original, que recupera sus núcleos de significado pero atravesados por una lectura particular y adaptados a un formato específico con sus propias reglas de construcción y funcionamiento.

En el siguiente párrafo, el escritor manifiesta dificultades para el reconocimiento de las ideas globales correspondientes a los distintos fragmentos que busca fusionar. Esto es, integra en un mismo párrafo cuestiones provenientes de segmentos de

información diferente sin establecer ningún puente que permita vincular los datos. Integra el ejemplo de la «crónica periodística» (caso utilizado para ejemplificar una idea correspondiente al párrafo anterior) con las «posibilidades de creación/variación al interior de los géneros discursivos y las restricciones genéricas». Sin embargo, como no abstrae estas ideas globales, sino las consecuencias que se derivan de ellas se produce una incongruencia que no permite saturar el sentido y se ve comprometida la posibilidad de comprensión. Así, el escritor recupera la idea de que “si nos equivocamos en la utilización de un determinado género, esto va a traer como consecuencia la incomunicación entre el emisor y el receptor”, pero al estar ausente la idea de «restricciones genéricas» la comprensión del fragmento elaborado no es satisfactoria.

Como se observa, en este párrafo se evidencia la dificultad para reconocer ideas globales recuperadas mediante un proceso de abstracción. Tal como ocurre en los Protocolos descritos anteriormente, es posible que el estudiante se sienta seguro de su nivel de comprensión en los pasajes que condensan ejemplos o casos concretos, cercanos y proyectables a sus experiencias cotidianas, ya que son los segmentos que recuperan para la confección de sus resúmenes de manera recurrente: «las exposiciones de los alumnos» en el protocolo anterior o «la incomunicación que se produce por el uso incorrecto de los géneros discursivos por parte de los estudiantes/alumnos» en el que estamos describiendo, además, el uso del pronombre inclusivo lo manifiesta (“equivocamos”).

El último párrafo se inicia con un conector inadecuado (“De esta manera”) y se produce una incoherencia ya que se expresa la consecuencia de una causa que no está explícita, por ende, el párrafo en su totalidad se constituye con una frase de sentido trunco y no es posible asignarle significado.

La textualización correspondiente al protocolo n.º 8 presenta una falta de adecuación al formato solicitado puesto que el estudiante realiza un comentario del texto y no un resumen:

El texto trata sobre los distintos tipos de géneros discursivos que podemos encontrar y sus características. También señala el uso correcto que se le debe dar a cada uno, siendo que no todos los textos están destinados a un público en general.

Se plantea la manera en que se debe organizar la información en una exposición oral o en una monografía para que el lector, frente a un trabajo de esta índole, obtenga información acerca del género al que pertenece el texto.

“Escritor y lector cooperan mutuamente en la construcción del sentido a través de los géneros discursivos compartidos que facilitan las tareas de producción y comprensión”.

Es de destacar que, en este comentario, primero, no se recuperan las ideas centrales del texto fuente ya que no aparecen consignadas las explicaciones referidas a los conceptos clave que se desarrollan en el original. Segundo, se distorsiona la información porque el estudiante desliza una apreciación personal (“no todos los textos están destinados a un público en general”) nunca expresada ni sugerida en el texto base. Tercero, en sintonía con las textualizaciones descriptas, aquí también se materializa la recuperación de información concreta correspondiente a ejemplificaciones que, a los efectos de un resumen, deberían descartarse por tratarse de datos complementarios. Nuevamente surge la dificultad de los estudiantes para detectar las ideas temáticas, abstraer los contenidos nucleares y generalizar la información.

Por otro lado, debemos indicar que el estudiante manifiesta dominio en la discriminación entre discurso citado y discurso citante, porque cuando realiza una cita textual del texto fuente, la separa de su comentario y la coloca entre comillas para indicar al lector que esas palabras son transcriptas literalmente del original.

Por último, nos referiremos a las textualizaciones de los protocolos n.º 3 y 5. Los analizaremos en conjunto puesto que presentan la misma falla estructural: están confeccionados a manera de listado de ideas sueltas, sin conexión:

El lenguaje es una práctica social, que se utiliza en forma de enunciados, que están compuestos por palabras y que varían de acuerdo a circunstancias.

Los géneros discursivos son enunciados que comparten características temáticas, estilísticas y estructurales.

Un ejemplo de género discursivo es la crónica periodística (que es una narración cronológica, objetiva con estructura de pirámide invertida, es decir que concentra en primeras líneas la información central).

-Se debe elegir qué género usar, de acuerdo a cada situación comunicativa en particular.

-Los formatos son la estructuración gráfica del texto (poesía, carta, etc.).

-En síntesis, hay varios tipos de géneros y varios contextos de utilización (protocolo n.º 3).

El lenguaje es una práctica social y se lo utiliza de diversa manera y en diversos ámbitos; se compone de enunciados. Estos al integrarse a una actividad determinada presentan características comunes en su articulación, en su estilo, en sus procedimientos, en su concepción del destinatario.

Así, los “géneros discursivos” son tipos de enunciados que comparten características temáticas, estilísticas y estructurales.

Los discursos admiten variación y creatividad, en cada situación comunicativa, el emisor, debe optar por el género que más le convenga de acuerdo a sus objetivos. De acuerdo en qué contexto esté posicionado el emisor y que desea transmitir, elijirá un género acorde (protocolo n.º 5).

El protocolo n.º 3 se elaboró mediante la yuxtaposición de frases; no se estableció ningún eje de progresión temática y, por ende, el resultado es un conglomerado de ideas sin conexión ni coherencia. Por ejemplo, en la primera oración,



logra abstraer los conceptos centrales desarrollados en el primer párrafo del original pero integra los datos de manera inadecuada. Religa la información apelando a la estrategia de encadenar proposiciones subordinadas (encabezadas por pronombres relativos)<sup>102</sup> que recargan la prosa y obstaculizan la lectura porque se confunden sus referentes: no queda claro si a cada «que» le corresponde el sustantivo «lenguaje» o si su significación se debe relacionar con los sustantivos que los anteceden respectivamente («lenguaje», «enunciados», «palabras»). Además, sobre el final de la textualización, incorpora un recurso gráfico que da cuenta con mayor énfasis y claridad la desvinculación de la información: las últimas tres ideas se transcriben con guiones iniciales, a manera de punteo de datos atomizados. A esta falla estructural se le superponen desajustes en la interpretación y presencia de datos secundarios.

En la segunda oración, construye una reformulación que distorsiona la información, porque se transcribe que “los géneros discursivos son enunciados” cuando la interpretación adecuada corresponde a que «los géneros discursivos están compuestos por enunciados». Nuevamente se observa la recurrente dificultad para comprender los alcances de cada concepto, esto es, abstraer los sistemas de relación y diferencia que los atraviesan. Así expresado, lo que se da a entender es que los conceptos de «géneros discursivos» y «enunciados» son sinónimos, cuando en realidad, son conceptualizaciones estrechamente vinculadas (relación parte/todo) pero no equivalentes.

Por último, se manifiesta nuevamente la tendencia a rescatar del texto los casos concretos. El tercer párrafo del resumen se elabora en base a una ejemplificación que se desarrolla en el original con el objetivo de ofrecer al lector un caso particular de género discursivo para acercar las conceptualizaciones a los marcos de referencia cotidianos y, de esta manera, tender puentes para abordar las abstracciones.

En el protocolo n.º 5, se rescatan de las ideas centrales, pero no se establece una vinculación entre ellas. El resumen se confecciona mediante frases que contienen las ideas referidas a «lenguaje», «enunciados», «géneros discursivos», «creatividad y variación», aunque en este último caso, sólo se hace mención a las palabras clave, pero no se desarrolla la conceptualización relativa a la creatividad y la restricción al interior de los géneros. Esta falta de desarrollo se profundiza porque la textualización se corta de manera abrupta; no se rescatan las ideas finales y el establecimiento de la

---

<sup>102</sup> Cfr. CAPÍTULO 6: *Alcances de la reflexión metalingüística*.

representación global del texto fuente queda imposibilitada por la ausencia de una frase de cierre. En este caso tampoco podemos aventurar que la escritura se truncó por falta de tiempo, porque el informante cierra su textualización con una cita de la fuente correspondiente al fragmento trabajado; esta actitud manifiesta que no consideró relevante la información correspondiente a los dos últimos párrafos y al no tener nada más que referir sobre el texto base finalizó su resumen con la referencia a la fuente. Para cerrar, no podemos dejar de soslayar el desliz ortográfico presente en la última línea: no sólo hay un equívoco en el grafema elegido sino que también se registra una alternancia vocálica en la base lexemática del verbo que no corresponde (“elijirá”).

Por otro lado, consideramos que las textualizaciones de los protocolos n.º 4 y 6 corresponderían al segundo grupo. Aquí, los trabajos se catalogan como regulares puesto que, si bien evidencian una comprensión global del texto fuente, agregan detalles no relevantes (ejemplificaciones), mantienen el uso de la primera persona y/o presentan anomalías en los planos gramatical y ortográfico:

El lenguaje es una práctica social que se integra con otras prácticas sociales no verbales. El lenguaje que utilizamos se da en forma de enunciados: su sentido depende de las circunstancias en que son utilizados. Aquellos que se integran en una actividad determinada presentan características comunes en su articulación, en su estilo, constituyen “géneros discursivos” que son tipos más o menos convencionalizados de enunciados que comparten características temáticas, estilísticas, etc. Por ejemplo, la crónica periodística es un género discursivo que presenta información en forma narrativa, cronológica, en cuanto al estilo el mismo pretende ser objetivo: informar y no opinar sobre los hechos.

Los géneros admiten variación y creatividad. En cada situación comunicativa, el emisor debe optar por el género que mejor se adecúe a los objetivos perseguidos. Los formatos –estructura gráfica del texto y la distribución en un espacio textual señalan la opción genérica. Por ejemplo: las pautas con que cada diario diagrama sus páginas delimitan los géneros que lo integran y orientan al lector. Frente a una tarea de escritura el escritor evaluará cuál es el género que mejor se adecúe a sus objetivos y el lector del paratexto obtendrá información acerca del género al que pertenece el texto que lee y adecuará la información de acuerdo con ese esquema (protocolo n.º 4).

El lenguaje que utilizamos en las distintas áreas de la actividad se da en forma de enunciados, los mismos se pueden integrar en una actividad determinada presentando características comunes en su articulación, en su estilo, en sus procedimientos, en su concepción del destinatario; en ese momento, comienzan a constituir ejemplares de “géneros discursivos” (tipos de enunciados convencionalizados que comparten características). A su vez, los discursos no son el resultado de combinaciones absolutamente libres, ya que en cada situación comunicativa, el emisor debe optar por el género que mejor se adecue a los objetivos del repertorio, porque de lo contrario se puede producir defectos en la comunicación.

A raíz de lo esbozado anteriormente, se puede decir, se puede decir que en la tarea de escritura, el escritor es el encargado de evaluar el género que mejor se adecúe a los objetivos y de planificar el texto. Y el lector, obtendrá del “paratexto” información acerca del género al que pertenece el texto que se dispone a leer y adecuará sus expectativas a él, organizando y jerarquizando la información que va recogiendo de acuerdo con ese esquema (protocolo n.º 6).

El protocolo n.º 4 presenta una redacción en la cual si bien predomina la yuxtaposición, el escritor ensaya mecanismos de cohesión para establecer un mínimo entramado entre las ideas que extracta. Así, utiliza la repetición del concepto clave y la pronominalización como dispositivos cohesivos. Las dos primeras oraciones concentran los datos del primer párrafo y la estrategia de reducción que utiliza es la eliminación de segmentos. Para integrar la información calca la repetición de la palabra «lenguaje» y utiliza una pronominalización. Sin embargo, este último recurso no fue aplicado de forma adecuada ya que no queda claro cuál es el referente, en este caso, el sustantivo poseedor del rasgo que se explicita («lenguaje» o «enunciados»).

A continuación, utiliza un nuevo pronombre; aquí, el referente es claramente identificable y la frase queda bien estructurada e integrada. Luego incorpora datos provenientes de distintos segmentos del texto a través del uso de relativos. Esta estrategia indica que ha identificado el concepto clave y ha jerarquizado la información que lo desarrolla y, por tal motivo, ha podido concentrar datos de oraciones diferentes en una sola con proposiciones subordinadas en su interior.

En el segundo párrafo, concentra la información de los párrafos que siguen y continúa con la estrategia de selección y transcripción de segmentos, donde incorpora mínimas modificaciones derivadas de la supresión de unidades textuales.

Sin embargo, la estrategia de «corte y pegue», como ya hemos mencionado, suele provocar incoherencias a causa de la falta de ligazón entre las partes. Esta dificultad se observa entre las dos primeras oraciones del segundo párrafo porque no hay relación entre ellas, es más, el sentido de la primera queda trunco porque se enuncian conceptos vinculados a la temática central (variación/creatividad) pero no se los desarrolla, por ende, no se pueden asignar los significados específicos.

Otras fallas que presenta el texto, además de las pronominalizaciones de dudoso referente y la estrategia de selección y transcripción literal, son la replicación de la primera persona y la incorporación de información secundaria (ejemplificaciones).

En el protocolo n.º 6, el escritor intenta aplicar recursos cohesivos de diversa índole y reformulaciones para integrar la información en su producción.

En el primer párrafo integra las ideas correspondientes a los tres primeros del original en dos oraciones. En la inicial vincula las ideas relacionadas con el binomio «lenguaje/enunciados», el concepto de «géneros discursivos» y «las restricciones genéricas». Las reformulaciones consisten en la supresión de segmentos y en la integración de los pasajes seleccionados mediante el uso de conectores tanto

intraoracionales (“en ese momento”, “ya que”) como interoracionales (“A su vez”); sin embargo, se presentan algunas fallas en la redacción. Por un lado, ya hemos corroborado que la técnica de extractar secciones de texto y transcribirlas literalmente desemboca en la construcción de estructuras sintácticas incompletas o anacolutos, por la falta de algún segmento necesario para una interpretación efectiva del contenido. Así, al sintagma sustantivo “áreas de la actividad” presente en la primera oración, correspondería completarlo con el adjetivo que especifica a qué área de actividades se hace referencia en este texto, a saber, «actividades humanas vinculadas al lenguaje». Por otro, un caso similar ocurre en la estructura parentética con la que cierra el párrafo; allí, consigna que “ejemplares de ‘géneros discursivos’ (tipos de enunciados convencionalizados que comparten características)”, pero nunca especifica cuáles son esos rasgos compartidos que los caracterizan. Por último, se desliza una falla en la transcripción del sintagma “objetivos del repertorio” cuando debería haber replicado «dentro de un repertorio más o menos limitado».

Las anomalías restantes se concentran específicamente en el plano gramatical-normativo. Se observa un uso inadecuado de la forma “los mismos” y del gerundio “presentando”. Se ha generalizado el empleo de la forma *mismo* y sus variantes (*el mismo, la misma, los mismos, las mismas*) con valor pronominal anafórico, es decir, para referir a un elemento citado con anterioridad en el discurso (en este caso, la palabra “enunciados”. Sin embargo, la RAE desaconseja este uso y se recomienda su reemplazo “por un pronombre personal, un determinante posesivo o simplemente por nada” (García Negroni, 2001, p. 331). Por otra parte, el gerundio es inadecuado ya que connota posterioridad y genera confusión porque su referente es ambiguo. La falta de flexión de esta forma no personal provoca que no se pueda establecer de manera directa y automática el sustantivo con el que debe concordar o al segmento que la construcción que encabeza debe modificar: “presentado” puede referirse a los sustantivos «enunciados» y «actividad» y la asignación de uno u otro referente da como resultado interpretaciones distintas. Una versión posible y adecuada que evita el uso de estos dos elementos problemáticos sería: «El lenguaje que se utiliza en las distintas áreas de la actividad humana se da en forma de enunciados, *que presentan* características comunes en su articulación, en su estilo...». También, se observa una falla en la concordancia al interior de la última subordinada (“defectos” es plural y es el sustantivo que rige la concordancia verbal “pueden”).

Por último para establecer la relación entre los párrafos incorpora un conector o marcador textual con un matiz de lógica causa/consecuencia (“A raíz de lo esbozado anteriormente”) y se refiere a la escritura en relación con los géneros discursivos y a los roles/tareas/responsabilidades de los lectores y los escritores. Las modificaciones que opera se limitan a la supresión de segmentos y/o unidades textuales porque replica con bastante fidelidad las dos primeras oraciones del último párrafo del original. Las fallas se concentran en el abuso de gerundios (“organizando”, “jerarquizando” y “recogiendo”, todos en un mismo segmento) y en un error ortográfico en la transcripción de la palabra expectativa (\*espectativa).

Si bien este grupo de trabajos regulares se conforma de producciones que manifiestan un mayor compromiso intelectual con la tarea, sus textualizaciones no resultan suficientes para lo que se espera de un estudiante universitario (Arnoux *et al*, 2006).

Para cerrar la descripción y análisis de los protocolos, consideraremos la textualización que cumple con los parámetros formales/estructurales y de contenido del formato resumen:

El lenguaje es una práctica social que utilizamos en forma de enunciados que varían según el contexto. Estos enunciados presentan características comunes según en qué ámbitos se utilicen y forman géneros discursivos, que son modelos convencionales de enunciados, más o menos estables, con elementos comunes: estilo, tema, estructura, etc. Para cada situación comunicativa, el emisor debe tener en cuenta cuál es el género discursivo más adecuado, y en caso de que se trate de un texto escrito, también debe tener en cuenta su diagramación o estructura gráfica. Elegir adecuadamente el género y su formato permitirán que la comunicación no se vea afectada (protocolo n.º 7).

Como se observa, el estudiante reelabora los cinco párrafos del original en uno solo que integra todos los datos relevantes a los efectos de un resumen. Rescata la información central referida a la vinculación entre lenguaje y enunciados, el concepto de géneros discursivos y sus características y la elección genérica adecuada como factor que favorece la intercomprensión y comunicación entre los usuarios del lenguaje.

Las operaciones reformulativas que ejecuta son profundas, ya que a partir de la base textual construye nuevos enunciados que representan las ideas del original pero no las replican de forma literal, sino modificadas para adaptarlas al formato resumen. Es decir, se reformula la estructura formal/gramatical del contenido con el objetivo de configurar el mapa del original con la información necesaria y suficiente y, para resolverlo, utiliza como técnica la construcción de subordinadas explicativas de los conceptos clave.

El estudiante operó con todas las macrorreglas: suprime la información secundaria (ejemplificaciones, detalles, etc.), generaliza las proposiciones vinculadas semánticamente y construye un nuevo texto con el material significativo medular del texto fuente. Así, la atinada estructuración gramatical del contenido y la integración de la información permiten que la lectura y la comprensión fluyan sin obstáculos.

Las reformulaciones integrales que respetan los marcos lógico-semánticos del original y el uso adecuado de las macrorreglas evidencian que el informante ha construido la representación global y comprensiva del texto fuente, factor que le permitió configurar un texto compacto, autónomo y que respeta las normas de coherencia, cohesión y ortografía. En suma, la tarea de resumir dio como resultado un nuevo texto, un mapa del original que comunica el contenido fundamental. A su vez, permite a quien lo ha realizado evocar aquello que ha suprimido, y a quien nunca leyó el original, comprender cuál es el tema del texto y qué se desarrolla respecto de él en términos generales (Núñez y del Teso, 1996).

### 3.3. CONCLUSIONES PARCIALES

En primer lugar, mencionaremos una problemática profunda e inherente al proceso comprensivo pero que impacta directamente en las producciones escritas que resultan de la lectura: la identificación del tema. Según los investigadores del área, uno de los requisitos para la comprensión es establecer vínculos no solo entre las proposiciones, sino entre las informaciones «nuevas» y «viejas» (ya conocidas)<sup>103</sup>. Para poder elaborar estas relaciones se requiere, en primera instancia, la identificación del tema, es decir:

[...] una o varias macroproposiciones, con relación a las cuales se logre establecer las relaciones de conexión y coherencia. Por lo demás, también se requiere la necesaria información de marco, que proviene de la LTM [memoria a largo plazo], para aportar “missing links”, es decir, proposiciones que no aparecen en la base textual enunciada (explícita), y que sin embargo se necesitan para establecer una conexión con la base textual” (Van Dijk, 1996, p. 194).

Esta cita de Van Dijk es útil para representar el diagrama de dificultades que manifiestan los resúmenes de los alumnos. La falta de identificación del tema<sup>104</sup> de los

---

<sup>103</sup> La conexión procedural entre el conocimiento presentado en el texto y el almacenado previamente en el intérprete opera de modo en que el conocimiento activo especifica y controla la construcción razonablemente eficiente de un mundo textual (Ciapuscio, 2003, p. 74).

<sup>104</sup> Es importante considerar la diferenciación entre tema e idea principal. Aulls (conforme citado por Solé, 1992, pp. 118-119) sostiene que “el tema indica aquello sobre lo que se trata un texto, y puede

textos se constituye como un obstáculo inicial que impide la comprensión global y bloquea cualquier tipo de actividad que se proponga.

Una dificultad posterior se presenta en la identificación de las ideas principales y en la integración de la información en macroproposiciones. Esto se debe a que no reconocen con claridad el eje temático de los textos y tampoco retienen las relaciones de sentido instauradas entre las proposiciones que integran la base textual. Por ende, sus textualizaciones no revelan un enfoque hacia una idea central, rectora de la progresión temática, y el resultado es un escrito inconexo e incoherente. Además, los resúmenes no evidencian que los estudiantes de nuestra muestra hayan establecido uniones entre las informaciones viejas y las nuevas ni diferenciaciones entre ellas debido a que no encontraron el tema del texto. En consecuencia, no distinguen información importante de secundaria y no recuperan las conexiones necesarias entre las proposiciones que extraen para replicarlas en su resumen.

De lo anterior se deduce que no actúan como lectores astutos porque no registran que los títulos<sup>105</sup> son los disparadores de los temas que se desarrollan en el cuerpo de los textos. Es posible que esto ocurra porque no abstraen la superestructura que los organiza y, por ende, no prestan atención a los indicadores u organizadores textuales (títulos, subtítulos, palabras destacadas, entre otros); elementos que poseen funcionalidades específicas para favorecer la comprensión como por ejemplo: a) tender puentes entre lo que el lector ya conoce y lo que se plantea como nuevo, b) fijar la atención en aspectos fundamentales y c) direccionar la lectura, entre otros (García Madruga, 2006). Activar la estrategia que involucra el reconocimiento de los esquemas textuales habilita a los lectores a esperar determinado tipo de contenido y no otro, aplicar procedimientos comprensivos específicos y así, realizar una lectura comprensiva y significativa.

---

expresarse mediante una palabra o un sintagma. Se accede a él respondiendo a la pregunta: ¿De qué trata este texto? La idea principal, por su parte, informa del enunciado (o enunciados) más importante que el escritor utiliza para explicar el tema [...]. Se expresa mediante una frase simple o dos o más frases coordinadas, y proporciona mayor información, y distinta, de la que incluye el tema. La idea principal es la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la idea más importante que el autor pretende explicar con relación al tema?”.

<sup>105</sup> La función principal de un título consiste en activar los conocimientos previos necesarios para la comprensión del significado global del texto. Sin embargo, también reviste utilidad una vez finalizada la lectura puesto que puede servir de pista o clave en el proceso de recuperación: “De esta manera, después de la lectura de un texto, un título que da cuenta adecuadamente de los contenidos textuales queda guardado en la memoria y sirve de punto de inicio, de clave, para el proceso de recuperación necesario cuando el sujeto tiene que contestar a las preguntas relativas al texto” (García Madruga, 2006, p. 187-188).

En palabras de Solé (1992), los estudiantes de nuestra muestra, en su rol de lectores, no logran ingresar en un “estado estratégico”, instancia o fase que les permitiría tomar plena consciencia del objetivo de lectura (aprender sobre determinado tema, profundizar el conocimiento respecto de espacio del saber en particular o realizar diferentes acciones con los textos –vincular, resumir, sintetizar, memorizar) y ejecutar diversas acciones para lograr ese propósito.

Por otro lado, la correcta realización de resúmenes es una estrategia que distingue a los lectores expertos de los menos hábiles. Algunos investigadores indican que los lectores hábiles son capaces de realizar buenos resúmenes porque integran las ideas del texto con sus conocimientos previos y expresan las ideas principales en forma no literal; en cambio, los lectores menos hábiles realizan resúmenes pero utilizan para ello la estrategia de copiar literalmente parte del texto (García Madruga, 2006).

Nuestros protocolos nos habilitan para diagnosticar y proyectar que muchos de los ingresantes universitarios integran la categoría de lectores inexpertos porque se limitan a seleccionar algunas partes del texto, pero no llegan a construir la macroestructura completa y global. Esta actitud se traduce en la identificación de algunas ideas importantes y el agregado de detalles irrelevantes a los efectos de un resumen, situación que revela la escasa capacidad para identificar jerarquías de conceptos según su importancia y todas las ideas coexisten en el mismo nivel (Silvestri, 1998). Los obstáculos en la comprensión que los lectores inexpertos no pueden sortear (cfr. 1.2.1. *Aspectos teóricos sobre la lectura y la comprensión*) se deben a múltiples factores como: a) la densidad o dificultad conceptual, b) la complejidad en la organización de la información, c) la no disponibilidad de los saberes previos requeridos por el texto, d) la existencia de esquemas de conocimientos limitados y parciales, e) las fallas en el uso de estrategias para evaluar la comprensión y/o detectar errores en el proceso de lectura, f) las fallas o ausencia de aplicación de procesos inferenciales, g) la falta de sensibilidad a las marcas gramaticales que pueden colaborar en la comprensión, entre otros.

En esta instancia de reflexión es conveniente considerar que la categoría de lector inexperto o poco hábil es necesaria y contingente. Necesaria, porque todos hemos comenzado siendo lectores poco hábiles que nos topábamos de manera cotidiana con alguno, varios o todos los obstáculos mencionados anteriormente. No obstante, gracias a la praxis de lectura, se transforma en contingente puesto que, con la práctica recurrente y significativa, nos vamos convirtiendo poco a poco en lectores competentes. De este



razonamiento se deriva un principio fundamental: la necesidad de sistematizar praxis de lectura y escritura en los distintos niveles del sistema educativo. La práctica activa y constante de la lectura:

[...] tiene una importancia decisiva, ya que, merced a ella el lector será capaz de automatizar las habilidades de reconocimiento de palabras y acceso léxico, lo que permitirá la liberación de recursos cognitivos que podrán ser adscritos a la comprensión, a la construcción del significado de textos crecientemente complejos (García Madruga, 1996, p. 114).

En este contexto, la práctica lectora es un requisito fundamental y las dificultades de comprensión que manifiestan los estudiantes permiten deducir su escasez o ausencia en las aulas<sup>106</sup>. Este descuido en la enseñanza de la lectura como objeto de conocimiento y su práctica sistemática impacta negativamente en la formación de los alumnos, puesto que se les inhabilita una fuente importante de oportunidades para la adquisición y ampliación de vocabulario, de aprendizaje y dominio de estructuras sintácticas complejas y de conocimiento de tipologías textuales, de conceptos generales y conocimiento del mundo<sup>107</sup>. Es decir, se coartan las posibilidades de habitar en plenitud dentro de las sociedades letradas porque queda incumplido el derecho de todos los sujetos a ser individuos alfabetizados y competentes en las distintas praxis de comprensión y producción textual que circulan en las diferentes esferas de la actividad humana. El punto de partida para revertir esta situación consiste en enfrentar a los estudiantes de manera cotidiana a la lectura y manipulación de textos académicos propios de la disciplina de referencia. Según Arnoux *et al*,

Esa exposición debe ser secundada con actividades de análisis, síntesis y paráfrasis de los textos leídos y producidos por los alumnos. Las actividades deberían promover el estudio de rasgos discursivos, genéricos y enunciativos de esos textos; sus estrategias retóricas y sintácticas, sus mecanismos de coherencia y cohesión, el valor semántico de la puntuación. La revisión de lecturas y escrituras tendría que ser incentivada y, en el caso de estas últimas, debería prestarse especial atención a la corrección ortográfica (2006, p. 26-27).

Por otra parte, el nivel elemental de sus praxis de lectura también genera que los estudiantes desplieguen estrategias de dudosa utilidad para el aprendizaje. La tendencia

---

<sup>106</sup> Para Solé: “Cuando la lectura es considerada un objeto de conocimiento, su tratamiento en la escuela no es tan amplio como sería deseable, puesto que en muchas ocasiones la instrucción explícita se limita al dominio de las habilidades de descodificación. La literatura revisada indica que las intervenciones dirigidas a fomentar las estrategias de comprensión –activar el conocimiento previo relevante, establecer objetivos de lectura, clarificar dudas, predecir, establecer inferencias, autocuestionar, resumir, sintetizar, etc.- son muy poco frecuentes” (1996, p. 31).

<sup>107</sup> Comprender e interpretar los diferentes tipos de texto de manera autónoma es un instrumento necesario para alcanzar el desarrollo pleno en las sociedades letradas (Solé, 1996).

generalizada consiste en realizar una lectura rápida, centrada en la comprensión superficial y momentánea y no se toman el tiempo para construir el sentido global del texto o para evaluar posibles obstáculos en el proceso de comprensión. La puesta en práctica de la estrategia del «menor esfuerzo» conduce a que la máxima actividad que realicen sea la lectura repetida del texto fuente. La ausencia de la búsqueda de interpretación global para su posterior integración en los esquemas de conocimiento provoca que lo máximo que puedan lograr es un listado incoherente e inconexo de ideas más una serie de detalles agregados (García Madruga, 2006)<sup>108</sup>.

En cuanto al proceso de escritura, es decir, la redacción del nuevo texto, diremos, en primer lugar, que existen reglas básicas de producción textual. En palabras de Van Dijk, la producción de un resumen (y de todo tipo de texto de carácter formal) está subordinada

[...] a las reglas gramaticales y pragmáticas normales del uso de la lengua. Si queremos analizar la manera en que un hablante reproduce o resume un texto, tendremos que tener en cuenta que deberá someterse en todos los casos a reglas más generales de la producción textual: su texto deberá ser gramatical, claro, coherente, eficaz, etc. [...]. [Estas] restricciones de salida son a su vez condiciones para la interacción comunicativa ulterior (1996, pp. 216-217).

En este sentido, las producciones de un porcentaje importante de los estudiantes tomados como muestra no respetan las restricciones de salida o reglas de producción textual, por ende, se ven seriamente comprometidas las posibilidades de comprensión de sus textualizaciones, *ergo*, su eficacia comunicativa. Sus escritos evidencian falta de claridad en la organización del texto a producir, dificultades en la construcción gramatical de las frases e incoherencias o distorsiones conceptuales derivadas de las fallas en la conexión de las ideas extraídas del original. La copia literal e irreflexiva de segmentos que seleccionaron del texto fuente da como resultado un todo desarticulado e incoherente que no permite al lector reconstruir el sentido global del original. Al respecto, Arnoux *et al* realizan un aporte y una consideración interesante:

Las operaciones de borrado que implica un resumen deben ser especialmente atendidas en la enseñanza para que no se generen este tipo de distorsiones conceptuales. Es posible que a lo largo de su escolaridad estos estudiantes hayan sido evaluados positivamente para completar su escuela media porque algo de lo que escribían tenía algo que ver con la consigna o con los textos de estudio a pesar de que incluso errores de normativa (por ejemplo, el uso de mayúsculas) resultan inaceptables hasta en los últimos grados de la escuela primaria. Estas evaluaciones consolidan estrategias de

---

<sup>108</sup> “Los lectores inexpertos muestran una clara tendencia a realizar un procesamiento pasivo del texto, lo que les impide conectar sus conocimientos previos con la información textual durante la lectura, y les lleva a no utilizar estrategias de aprendizaje activas o utilizar únicamente estrategias parcialmente correctas como la de copiar-suprimir, la de listado o hacer una segunda lectura” (García Madruga, 2006, p. 122).

lectura y escritura y al llegar a la enseñanza superior los alumnos así evaluados siguen aplicando las mismas estrategias (2006, p. 22).

En la misma línea, De Beaugrande y Dressler (1991) sostienen que un texto debe ser considerado como un «sistema», es decir, una serie de elementos que funcionan conjuntamente de manera regulada por una serie de normas de textualidad. Por su parte, los usuarios deben ser conscientes de los principios de funcionamiento de ese sistema, puesto que una utilización errónea sería perjudicial o bloquearía el proceso comunicativo. Las normas de textualidad establecidas por los autores son relacionales, es decir, se vinculan con las maneras particulares de conexión entre los elementos: mediante dependencias gramaticales en la superficie (cohesión), mediante dependencias conceptuales en el mundo textual (coherencia), mediante las actitudes de los interlocutores hacia el texto (intencionalidad y aceptabilidad), mediante la incorporación de lo nuevo e inesperado en lo conocido y esperable (informatividad), mediante la adecuación a la situación (situacionalidad) y mediante la interpretación de la dependencia entre textos distintos (intertextualidad).

Como ya hemos visto, los resúmenes de los estudiantes atentan contra varias de estas normas, por ende, si sus textos no cumplen con alguna de ellas entonces no puede considerarse que sean comunicativos. Quebrantar alguna regla, atenta directamente contra el proceso comunicativo mismo y el resultado obtenido redundante en textualizaciones que no consideran la figura de un sujeto lector. Al no construirse con claridad el registro de las ideas centrales y al no explicitarse los nexos entre las nociones desarrolladas, se obturan los aspectos esenciales para lograr la comprensión.

En este contexto, registramos una dificultad que se presenta como constante en gran parte de los protocolos (excepto los n.º 3 y 12 del diagnóstico de entrada y el n.º 7 del diagnóstico de salida) es la utilización recurrente que hacen los estudiantes de una estrategia de dudosa utilidad que consiste en la copia textual de fragmentos del original. Tal como mencionamos, consideran que realizar un resumen es transcribir las partes que marcaron en el texto original. Según Bereiter y Scardamalia (1992), se trata de una estrategia típica de los escritores novatos quienes manifiestan cierta comprensión sobre el texto fuente, porque rescatan las ideas principales, pero tienen dificultades para establecer los encadenamientos lógicos que las vinculan. Según los autores, el escritor no tiene la habilidad para reorganizar la información de acuerdo con las necesidades del lector y despliega un estilo de escritura que refleja el curso de su pensamiento (caótico, desarticulado, inconexo). Sin embargo, Silvestri argumenta que:

Los alumnos que adoptan una estrategia literal revelan cierta conciencia de que la forma de lenguaje utilizada para verbalizar un concepto no es indiferente, lo que los lleva a intentar la respetuosa reproducción del original. Para ellos, la tarea de estudio es doble: no solo deben comprender, retener y producir información nueva, sino que esta proviene de un texto que tiene una estructura, un léxico y un estilo peculiares que aún no dominan y que tratan de imitar (1998, p. 36).

Es evidente que la copia literal es una estrategia informal que implementan los estudiantes cuando son conscientes de las dificultades que les presenta la tarea. Expuestos a la duda y ante el temor al equívoco, optan por seleccionar la información que consideran relevante y la transcriben en sus textos con modificaciones mínimas (cambian un lexema o un tiempo verbal) o de manera exacta. Así, los ingresantes universitarios de nuestra muestra operan con macrorreglas, pero se limitan al uso de la supresión. Al no ejecutar acciones con la generalización o la construcción de información ni con el establecimiento de conexiones internas, sus textualizaciones resultan incoherentes y no funcionan como esquemas/mapas autónomos que habiliten la comprensión y la recuperación de la información contenida en el texto base. Al respecto, Arnoux *et al* sostiene que

[...] todas estas producciones exponen una lectura lineal, no integrativa que se detiene en algunos segmentos del texto, que si bien a veces aparecen discursivamente destacados, abre un tramo que debe considerarse en su conjunto [...] esto lleva a un escrito desestructurado que no vincula entre sí los segmentos o que opera solamente por acumulación sin establecer jerarquías de la información, sin distinguir conceptos englobantes de englobados (2006, p. 20).

Por otra parte, si bien no existe un nivel específico en el que pueda decirse que se ha realizado la producción de un texto de manera definitiva, sí pueden establecerse «umbrales de finalización» (De Beaugrande y Dressler, 1991) donde el productor considera que el resultado obtenido es satisfactorio con respecto a su objetivo inicial.

Esta idea nos permite aventurar que, puestos en situación de revisión de sus propios textos, posiblemente muchos de los estudiantes considerarían que sus resúmenes no están cercanos a un umbral de finalización. Puede ocurrir que, una instancia de revisión posterior direccionada los obligue a rever sus producciones y esta nueva visita distanciada provoque una actitud crítica hacia sus escritos y, de esta manera, establezcan los puentes necesarios entre su escritura, la actividad metalingüística y la reescritura. En la lectura se encontrarán con múltiples ocurrencias textuales que no podrán interpretar y se verán obligados a buscar la forma de resolver el obstáculo y de esta manera, restablecer la estabilidad del sistema textual<sup>109</sup>.

---

<sup>109</sup> “Cuando un elemento textual no puede interpretarse a partir de los sistemas de conocimiento establecidos de los interlocutores acerca de la lengua, el contenido y la interacción comunicativa, se

En suma, como ya hemos mencionado, los resúmenes de los alumnos presentan anomalías diversas en la dimensión de la producción textual, hecho que impacta negativamente en el proceso de recepción: problemas superficiales y profundos hacen que su interpretación y corrección sea una tarea compleja y, en muchos casos, infructuosa. Además, en esas condiciones no pueden ser utilizados como herramienta de aprendizaje de los textos fuentes, debido a que pecan de demasiadas inconsistencias.

Al respecto, Peronard sostiene que

El resumen es un técnica útil y relativamente fácil de aplicar en la sala de clases, que permite distinguir los sujetos que comprendieron la esencia de un texto de aquellos que lo malinterpretaron —o no lo interpretaron—, siempre que se tenga un criterio suficientemente flexible como para aceptar modalidades distintas de resumir, todas igualmente válidas (1992, p. 91).

Por esta razón, el resumen de textos es una consigna ampliamente utilizada en los distintos ámbitos educativos como evaluadora de conocimiento y manejo sobre determinado texto. En el caso particular de nuestros protocolos, si esas producciones escritas de los estudiantes hubieran constituido la respuesta a una pregunta de examen, casi ninguna hubiera resultado satisfactoria, pues su textualización no habilita la activación del proceso de recepción, y si lo habilita, se presentan obstáculos en cada una de las fases. Este hecho permite diagnosticar, por un lado, las fallas en la comprensión del texto y por otro, las serias dificultades que los estudiantes presentan para elaborar un texto coherente desde el punto de vista del sentido y de la construcción de la estructura textual, adecuado a la situación comunicativa y al tipo textual y aceptable desde el punto de vista normativo.

En suma, en el caso del formato de escritura correspondiente al resumen (ampliamente difundido como técnica de escritura con diferentes funciones: comprensión, estudio, fichaje), los estudiantes presentan dificultades en el manejo de las habilidades y estrategias cognitivas, discursivas, genéricas, textuales y normativas para su elaboración, por ende, adolecen de claridad conceptual y coherencia interna.

Como ya hemos comentado, las textualizaciones analizadas no establecen un eje temático y no se enfocan hacia el despliegue integrado de las ideas centrales que lo abordan. Esta sumatoria de aspectos conflictivos deja al descubierto dos problemáticas profundas y críticas que afectan a gran parte de los ingresantes universitarios de nuestra

---

perturba la estabilidad del sistema textual, lo cual obliga a que sea restaurada mediante un proceso de integración regulativa [...], por ejemplo, la adición o la modificación del conocimiento almacenado por el usuario en su memoria. El procesamiento de un elemento textual sólo queda bloqueado si fracasa su integración regulada en el sistema de conocimiento de los usuarios, es decir, si pese a todo persisten en su interpretación problemas irresolubles” (de Beaugrande y Dressler, p. 75).

muestra: la dificultad para abstraer y la falta de dominio de las reglas propias del discurso escrito. Los datos empíricos que surgieron de la exploración, la descripción y el análisis de los protocolos correspondientes tanto al diagnóstico de entrada como al de salida lo comprueban y los sintetizamos en el cuadro siguiente:

<b><i>A- Dificultad para operar con abstracciones</i></b>	<b><i>B- Falta de pericia en el manejo del código escrito</i></b>
<p>Se corroboran obstáculos en los siguientes subdominios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades para identificar el tema del texto y las ideas principales que lo desarrollan;</li> <li>• Dificultades para establecer la representación global de los textos leídos;</li> <li>• Dificultades para generalizar la información;</li> <li>• Dificultades para explicitar o replicar las relaciones lógico-conceptuales que se establecen entre las ideas y que sostienen la urdimbre textual;</li> <li>• Dificultades para planificar la reconstrucción de los datos con el objetivo de configurar un nuevo texto, fiel al original en cuanto a información seleccionada, pero autónomo.</li> </ul>	<p>Se detectan inconsistencias en los siguientes planos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sintaxis: <ul style="list-style-type: none"> <li>- anomalías en la estructuración sintáctica de los enunciados (anacolutos, períodos oracionales demasiado extensos, pérdida de los referentes, fallas en la concordancia, entre otros);</li> <li>- dificultades en la incorporación de signos de puntuación. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Normativa: desvíos en los distintos subdominios de la ortografía de la palabra: <ul style="list-style-type: none"> <li>- correspondencia fonema/grafema</li> <li>- acentuación</li> <li>- mayúsculas</li> </ul> </li> <li>• Semántica: uso de formas coloquiales, equívocos terminológicos.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

*Cuadro n.º 10*

Evidentemente, el cursado del primer año universitario no tuvo un impacto significativo en el mejoramiento de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. Al culminar el primer año, un alto porcentaje continúa estancado en la categoría de “escritor inmaduro” (Bereiter y Scardamalia, 1992, cfr. CAPÍTULO 1) que despliega en sus textualizaciones la “prosa de escritor” (Flower, 1979, cfr. CAPÍTULO 1). Así, para elaborar el resumen, seleccionan una serie de frases pero sin evidenciar la estructura que las vincula y no se ajustan a los patrones estructurales del formato solicitado. Asimismo, su escritura reproduce el fluir inconexo del pensamiento del escritor y componen sus escritos de manera elemental y rápida, con el objetivo de llenar la hoja en blanco. De este modo, no despliegan estrategias para reorganizar y reformular la información de acuerdo con las características del lector y no establecen instancias de

reflexión metalingüística. En consecuencia, no atienden a las instancias de planificación y revisión de sus escritos y no se ajustan a las restricciones del código escrito y a las de los géneros de referencia. Por último, no elaboran borradores y las versiones únicas y definitivas no son revisadas en profundidad sino que solo se detienen en cambios superficiales y “cosméticos” (Cassany, 2006).

Si bien una mayoría preocupante de los participantes integra la categoría de “escritor inmaduro”, también registramos algunos casos que forman parte de la categorías de “escritores maduros o competentes” que despliegan la “prosa de lector” (Flower, 1979)<sup>110</sup>. Integran estas categorías porque a) planifican la tarea en función de los objetivos tanto de lectura como de producción escrita, b) seleccionan la información y respetan las relaciones lógicas que vinculan los datos elegidos, c) imaginan lo que van a escribir, hacen borradores y en estas versiones intermedias ensayan estrategias de reorganización y reformulación de la información para adaptar su texto al futuro lector y d) se ajustan a los rasgos estructurales del formato y a las restricciones del código escrito. De este modo, los estudiantes que componen este reducido grupo han activado operaciones cognitivas de comprensión textual, de reducción y de reflexión metalingüística para construir una versión más breve y fiel al original pero autónoma. Los niveles profundos de comprensión y el potencial inferencial desplegado los habilitó para integrar la información proveniente de la base del texto con sus saberes previos para, de esta manera, construir una interpretación sólida del texto, incorporar significativamente la información a sus esquemas de conocimiento y confeccionar un resumen coherente, adecuado, correcto y útil.

En conclusión, la comprensión y la producción de textos constituye un acto comunicativo mediante el cual el productor busca que su receptor tome conocimiento sobre algún estado de cosas en particular. Si esa información que recibe se integra en sus saberes previos, se produce un proceso de aprendizaje<sup>111</sup>; caso contrario, los datos captados no producen consecuencias estables en los esquemas de conocimiento y sólo

---

<sup>110</sup> La prosa de lector tiene dos rasgos particulares: “Primero, emisor y receptor comparten el léxico, las estructuras sintácticas y, en general, los usos lingüísticos de la prosa. El autor selecciona entre el repertorio de usos que domina los que más se adecuan a la audiencia: las palabras que conoce el lector, la sintaxis más apropiada, etc. En segundo lugar, el autor crea un texto autónomo, comprensible en sí mismo, que no necesita el contexto para tener significado” (Cassany, 2006, pp. 134-135).

<sup>111</sup> Según Solé, “cuando aprendemos significativamente se produce la memorización comprensiva, por el proceso de integración de la nueva información en la red de esquemas de conocimiento. [...] Dicha memorización –distinta de la memoria mecánica- hace que la posibilidad de utilizar el conocimiento integrado –su funcionalidad- para la resolución de problemas prácticos [...] sea muy elevada” (1992, p. 39).

son recibidos como información episódica. El análisis de los resúmenes evidencia que el cursado del primer año universitario no tuvo un impacto significativo en el mejoramiento de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. Muchos ingresantes, tanto al inicio como al final de la cursada, no pudieron llevar a cabo un proceso de aprendizaje con los textos propuestos; sólo se tradujeron en sus mentes como informaciones episódicas y, por el nivel de comprensión que se deduce, resulta altamente improbable que puedan integrar las informaciones textuales en sus esquemas mentales y, por consiguiente, puedan recordarlas para aplicarlas reflexivamente a otras situaciones.



**CAPÍTULO 4**  
**CONOCIMIENTOS GRAMATICALES I: GRAMÁTICA Y**  
**ESCRITURA**

#### **4.1. PRESENTACIÓN**

En este capítulo nos concentraremos en la descripción y análisis de la consigna n.º 3 de los diagnósticos de entrada y salida. Esta consigna cuyo enunciado era «Señalar si la escritura de las siguientes frases es correcta o incorrecta y justificar», estaba destinada a la indagación respecto de saberes gramaticales que poseen los ingresantes universitarios de nuestra muestra, vinculados a la escritura y a la aceptable y adecuada construcción de los enunciados en el plano del código escrito. A tales efectos, se presentaron una serie de frases que contenían anomalías gramaticales y/o sintácticas en su construcción que impactan negativamente en el nivel textual/discursivo ya que se constituyen en obstáculos para la adecuada comprensión de los enunciados. Cabe destacar que también se intercalaron otras frases escritas adecuadamente a manera de ejemplos distractores.

#### **4.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

El tipo de tarea propuesto en la consigna n.º 3 permite obtener información acerca de la existencia y/o significatividad de los conocimientos gramaticales que poseen los estudiantes y habilita al investigador para establecer el nivel de reflexión metalingüística que han desarrollado hasta el momento, a partir de los argumentos que ellos deben elaborar para justificar sus elecciones. Como mencionamos en el CAPÍTULO 2, los estudiantes debían detectar, apelando a sus conocimientos sobre la gramática del español, la falla presente en cada una de las frases propuestas. Las oraciones están construidas con anomalías gramaticales que presentan un alto índice de frecuencia en las producciones escritas de los estudiantes en general, a saber: a) sistema de concordancia (tanto entre palabras como entre construcciones), b) usos de formas no personales de los verbos (especialmente el caso del gerundio), c) coherencia en el uso de los tiempos verbales y d) estructura de las frases.

A partir de los datos obtenidos, nos proponemos a) revisar el tipo de error, b) examinar el tipo de saber gramatical involucrado<sup>112</sup> y c) explorar los procedimientos y/o mecanismos para corregirlo.

A continuación presentamos una tabla donde se sistematizan los datos cuantitativos obtenidos a partir del análisis de la consigna n.º 3 del diagnóstico de entrada, en relación a la identificación acertada o desacertada de la escritura correcta o

---

<sup>112</sup> Para más detalle respecto de las características de los saberes gramaticales involucrados y su descripción teórica, cfr. 1.5. *Conocimientos gramaticales implicados en la investigación.*

incorrecta de la frase, los casos no resueltos y la presencia o ausencia de justificación de la elección:

Frase	Identificación acertada	Identificación no acertada	No contesta	Justificación aceptable	Justificación no aceptable	No justifica
Nº 1	34,78%	65,21%	-----	4,34%	82,59%	13,04%
Nº 2	52,17%	47,82%	-----	34,77%	43,46%	21,73%
Nº 3	78,26%	17,39%	4,34%	21,70%	30,38%	43,47%
Nº 4	60,86%	34,78%	4,34%	34,76%	30,38%	30,43%
Nº 5	82,60%	17,39%	-----	26,04%	30,41%	43,4%
Nº 6	69,56%	30,43%	-----	65,21%	21,72%	13,04%
Nº 7	91,30%	8,69%	-----	60,76%	39,07%	-----
Nº 8	69,56%	30,43%	-----	37,77%	52,15%	13,04%
Nº 9	86,95%	13,04%	-----	69,55%	17,30%	13,04%
Nº 10	34,72%	56,42%	8,69%	8,69%	43,43%	39,06%

*Tabla n.º 1*

Las tendencias indican una mayoría de identificaciones acertadas, esto es, los estudiantes eligen la opción acertada del binomio «escritura correcta/escritura incorrecta». No obstante, este dato positivo se ve cuestionado por los altos índices de silencio en las instancias de justificación de las elecciones y también por el alto porcentaje de justificaciones desacertadas, no pertinentes o demasiado generales. Estos datos empíricos indican la escasa o nula disponibilidad de recursos lingüísticos que poseen los estudiantes para poder justificar sus elecciones. La disparidad e inconsistencia en el terreno de las argumentaciones se correlaciona con las fallas en la enseñanza de cuestiones relacionadas a la gramática del español.

Si bien en las propuestas curriculares ministeriales figuran los contenidos gramaticales, desde las políticas educativas y/o las gestiones institucionales no se alienta la enseñanza de la gramática del español como objeto de estudio. En este contexto, las justificaciones de los estudiantes permiten conjeturar que la enseñanza de la gramática queda librada a intereses particulares de cada docente. Esta deducción se hace posible porque hay unos pocos informantes que poseen el conocimiento gramatical y el metalenguaje<sup>113</sup> para construir enunciados explicativos y acordes al contexto comunicativo propuesto en los diagnósticos. Es evidente que la disponibilidad de saberes y de terminología específica no es cuestión «mágica», «azarosa» o de

<sup>113</sup> Los datos cuantitativos específicos para los ejes referidos al dominio de saberes gramaticales y uso de metalenguaje se detallan en la Tabla n.º 3.

«inteligencia superior» sino que su existencia es posible porque fueron aprendidos en las instancias educativas previas. Estos casos, permiten corroborar la inexistencia o falta de sistematicidad en la enseñanza de la gramática en los ciclos educativos previos a los estudios universitarios.

Por último, un argumento recurrente que detectamos en las expresiones de los estudiantes consiste en la apelación a los difusos dominios de la coherencia y la cohesión. Estos términos son utilizados de manera constante para construir las justificaciones relativas a la elección por la corrección o incorrección de la frase. Sin embargo, la frecuencia de estos contenidos se estanca en el plano declarativo, es decir, su presencia no se correlaciona con un manejo conceptual sino que se apela a ellos como estrategia discursiva para justificar la elección y no dejar el casillero vacío. Se recurre a ellos pero de manera muy general, imprecisa, vaga y para dar explicación a todas las elecciones que se realizan; esto es, se los utiliza como recurso válido (y/o muletilla) para justificar tanto si las frases están correctamente escritas (porque «tienen coherencia y cohesión») como si están mal construidas (porque «no tiene coherencia ni cohesión»)

El alto índice de ocurrencia de los términos coherencia y cohesión deriva del gran impacto que tuvo el enfoque comunicativo en las aulas. El enfoque de Halliday ingresó con fuerza en los currículos escolares de lengua a partir de los años noventa. Así, las propuestas editoriales suplantaron los saberes gramaticales provenientes de la gramática tradicional y estructural por los de la gramática funcional, en especial, aquellos referidos al análisis textual y a la urdimbre de los textos. Sin embargo, lo que el discurso de la didáctica de la lengua olvidó, es que, como dice el propio Halliday (1994), para aplicar a un texto la gramática funcional, se debe tener una sólida base en gramática oracional (cfr. INTRODUCCIÓN, apartado 2. *El lugar de la gramática* y 1.4.2.3. *Enfoques comunicativos: gramática funcional y gramática cognitiva*).

De esta manera, el discurso pedagógico y las propuestas didácticas desplazaron los contenidos gramaticales de tipo normativo y descriptivo y en su lugar impusieron saberes de tipo textual (reducidos casi exclusivamente al análisis de los elementos que contribuyen a la cohesión y coherencia de los textos escritos) que, por los resultados que vemos a diario en las producciones de los estudiantes, tampoco fueron enseñados/aprendidos de manera significativa. En consecuencia, yacen en los libros de texto, en el discurso de los docentes y en las carpetas de los alumnos como otras tantas meras categorías vacías de sentido y aplicación.

## 4.2.1. DETECCIÓN DE INADECUACIONES GRAMATICALES EN EL DIAGNÓSTICO DE ENTRADA

### 4.2.1.1. El sistema de concordancia en español

Frase n.º 1: «La política familiar y la protección de la familia prevén el amparo de sus integrantes».

La escritura de esta frase es gramaticalmente adecuada y la intención de someterla al análisis de los estudiantes estribaba en indagar sus conocimientos sobre las reglas de concordancia entre sujeto/verbo. En este caso, la concordancia está establecida correctamente porque, ante la presencia de un sujeto compuesto cuyos núcleos están en singular pero coordinados por unnexo copulativo, el verbo flexionará en plural, como marca de referencialidad a ambos sustantivos de la misma clase y jerarquía sintáctica.

De los 23 protocolos analizados, el 34,78% responde que la frase es correcta (protocolos n.º 2, 10, 11, 13, 17, 18, 19 y 21). Ahora bien, en la justificación, el 17,39% se refiere al sentido o significado de la frase (protocolos n.º 11, 17, 18 y 21) y no a la escritura, o sea, no reparan en el aspecto formal. El 13,04% (protocolos n.º 2, 10 y 19) no justifica y en un 4,34%, si bien la justificación se orienta hacia el análisis de la estructura de la frase, no se utiliza un metalenguaje específico como se puede observar en el siguiente caso:

Pienso que está bien escrita porque las dos prevén el amparo de los integrantes de la familia (protocolo n.º 11).

Podemos deducir que la alusión a “las dos” hace referencia a los núcleos del sujeto compuesto («política familiar» y «protección de la familia»), y su necesaria concordancia con el verbo en plural. Este caso pone en evidencia la detección de la particularidad de este caso de concordancia, pero también, la dificultad para justificar con terminología específica su intuición lingüística.

En los 15 protocolos restantes, (65,21%) se opta por la incorrección de la frase. El 34,78% (protocolos n.º 1, 4, 7, 8, 12, 15 y 20) se refiere a un error en la escritura del verbo – aquí se confunden criterios gramaticales con normativa-, justifican que no es «prevén» sino \*«preveen» (dentro de este número un 4,34% no justifica pero subraya el verbo, protocolo n.º 14). Por otro lado, un 13,04% argumenta que la frase es incorrecta pero en su sentido, no en su estructura (protocolos n.º 6, 16 y 23) y otro 13,04% sostiene que la frase es incorrecta por la redundancia o repetición de las palabras «familia-familiar» (protocolos n.º 3, 5 y 9). Por último, un 4,34% elige la opción incorrecta y argumenta invirtiendo el orden de los núcleos del sujeto (protocolo n.º 22).

En primer lugar, los resultados indican que se argumenta la elección en función del sentido o significado de la frase y no en relación a su forma/estructura. Es decir, no apuntan al análisis de la escritura, como se solicita en la consigna, sino al significado, hecho que, a su vez, pone de manifiesto tanto las dificultades de los estudiantes a la hora de comprender las consignas como lo problemático que les resulta situarse en un grado de abstracción por encima del nivel semántico de los enunciados. Al respecto Camps sostiene que “lo que hacen los alumnos es un comentario sobre el contenido de los enunciados; los tratan en sentido literal, no son capaces de mirarlos desde otras perspectivas, de establecer relaciones logicosemánticas entre ellos” (Camps, 2006, p. 44).

En segundo lugar, surgieron respuestas no pensadas al momento de la elección de las frases para las consignas. Un grupo argumenta que es incorrecta por la repetición de los sustantivos «familiar» y «familia»; otro, fundamenta que la incorrección se debe a un error en escritura del verbo. Podemos proyectar que la forma verbal puesta en juego no es de uso cotidiano y corriente, por lo tanto, los estudiantes asimilan su escritura y conjugación a la de otros verbos más usuales como pueden ser «proveer» y/o «leer» y, en función de ese dato, continúan la regularidad de esas formas tomadas como fuente. Asimismo, esto puede ocurrir porque tampoco analizan que el verbo en infinitivo es «prever» y no \*«preveer» y por ende, no reflexionan sobre la derivación de la forma verbal en cuestión, es decir, «prever» deriva de «ver» y por lo tanto, no corresponde la duplicación de la vocal final.

Por último, las respuestas, en general, no evidencian dominio en el conocimiento sobre las reglas de concordancia del español. Sólo en un caso podemos conjeturar que la justificación contiene una reflexión intuitiva al respecto, pero sin una verbalización explícita o un uso del metalenguaje específico.

Frase n° 2: «La Asociación Argentina de Comercio, que engloba a la mayor parte de los comercios pequeños, consideran de que los hipermercados están haciendo competencia desleal».
--

La frase anterior es fallida desde el punto de vista gramatical porque presenta dos errores: uno en el régimen de concordancia entre el sujeto y el verbo y otro vinculado con el uso del sistema preposicional: el dequeísmo.

En cuanto a las respuestas acertadas, es decir, aquellos que seleccionaron la opción incorrecta (el 52,17%), un 13,04% advierte los dos errores: la falta de

concordancia y el dequeísmo, y de este porcentaje parcial, sólo un 4.34% de las respuestas manifiesta tanto conocimiento gramatical como uso de metalenguaje específico:

No hay concordancia entre sujeto y predicado y dequeísmo (protocolo n.º 16).

En los otros dos casos (8,69%), hay detección de los errores, es decir, reflexión, pero no uso de metalenguaje:

El error está en que “consideran” debe ir en singular y en “que” no se debe escribir “de” (protocolo n.º 12).

Es incorrecta la frase “de que” ya que se debería escribir “consideran que”. La Asociación Argentina de Comercio es una entidad, por lo que se debe escribir en singular “considera” (protocolo n.º 17).

Sin embargo, aquí no podemos hablar de un conocimiento meramente intuitivo, ya que en ambos casos las respuestas demuestran la presencia de determinados saberes morfosintácticos que se manifiestan tanto en el uso del término específico «singular» como en la búsqueda de la concordancia entre los constituyentes de la frase. Además, en cuanto al dequeísmo, es interesante reflexionar sobre la reiteración del verbo «debe» en las justificaciones de los informantes, hecho que nos indicaría la presencia de conocimientos particulares respecto de la normativa del español que desaconseja este uso por considerarlo defectuoso.

Respecto de los que reconocieron una sola de las anomalías presentes en la frase (21,73%) un 17,39% identifica el uso incorrecto de la preposición «de», pero en ningún caso se hace mención al término específico «dequeísmo»:

El “de” no va en la oración (protocolo n.º 1).

Uso incorrecto “de que”, “consideran que” (protocolo n.º 5).

Consideraron que (protocolo n.º 8).

Es incorrecta porque el prefijo “de” es superfluo, es decir, que está demás en la oración (protocolo n.º 23).

Como vemos, en la última argumentación, el estudiante detecta la presencia disruptiva de la preposición y argumenta que su uso es “superfluo”, es decir, innecesario o no correspondiente. Sin embargo, en su enunciado predomina el uso errático de la terminología específica. El informante n.º 23 utiliza el vocablo «prefijo», término técnico propio del ámbito de la morfología, pero lo aplica de manera incorrecta, ya que considera que la preposición «de» es un prefijo. Es evidente que conoce el término pero no domina la conceptualización que subyace a esa noción, es decir, es terminología

técnica vacía de contenido o configurada mediante un aprendizaje erróneo de los contenidos gramaticales involucrados (morfología derivativa y categorías léxicas).

Por su parte, el 4,34% restante detectó el error de concordancia:

La AAC es singular, por lo tanto, considera (no consideran) (protocolo n.º 6).

Los otros casos que optan por la incorrección de la frase (17,39%) se basan en: la reiteración de una palabra (4,34%, protocolo n.º 2), cambio en el tiempo verbal (4,34%, protocolo n.º 14) o en el sentido o significado de la frase (8,68%, protocolos n.º 7 y 18).

Por otro lado, el 47,82% consideró que la frase era correcta. Puntualmente: el 21,73% no justifica (protocolos n.º 3, 10, 15, 19 y 22), el 8,69% no encuentra errores (protocolos n.º 4 y 20), otro 8,69% argumenta que tiene coherencia y cohesión y estructura oracional completa (protocolos n.º 9 y 11), y el restante 8,69% fundamenta su respuesta desde el plano semántico (protocolos n.º 13 y 21).

Por lo tanto, el análisis de estas frases que apuntaban a rescatar saberes previos gramaticales en relación a las reglas de concordancia<sup>114</sup> arrojó resultados suficientes para reflexionar sobre el tema y abrir el debate. Los casos que responden correctamente son muy pocos y menos aún los que poseen la terminología específica para llevar adelante la reflexión metalingüística consciente y verbalizada. Entre los que no justifican de manera satisfactoria o no responden a la consigna, podemos enunciar las siguientes causas: a) desconocimiento de estos aspectos gramaticales del español (si no se los han enseñado, no podrán detectar si están bien o mal usados); b) falta de atención (variable que excede las posibilidades de control) y c) fallas en la comprensión de las consignas (esto es, la orientación de la justificación de la elección hacia el sentido o significado de la frase y no hacia su estructura).

#### **4.2.1.2. Usos del gerundio**

En el diagnóstico de entrada se incluyeron dos frases con gerundio, una correcta (frase n.º 3) y otra que presentaba usos incorrectos de la forma verbal no personal o verboide y problemas de puntuación, ya que se trataba de una oración muy extensa (frase n.º 4).

---

<sup>114</sup> Recordemos que estos contenidos están esbozados en los contenidos curriculares del sistema educativo argentino y se encuentran presentes en las diversas propuestas editoriales.



Frase n.º 3: «Discutiendo el tema de los préstamos internacionales, los funcionarios se excedieron en el tiempo asignado».

En este segmento, el uso del gerundio es adecuado gramaticalmente porque su presencia indica anterioridad o relación causal entre las acciones denotadas en la frase (por discutir, se excedieron en el tiempo).

Aquí, el 78,26% identificó que era correcta, el 17,39% optó por la incorrección y un 4,34% no resolvió la consigna.

Del grupo que consideró correcta la frase, un 43,47% no justifica el motivo de su elección (protocolos n.º 2, 3, 5, 7, 8, 10, 12, 14, 19 y 22); un 30,43% argumenta en base a los siguientes criterios: a) está bien escrita gramaticalmente (protocolos n.º 1, 4, 9, 21, 23), b) tiene coherencia y cohesión (protocolo n.º 11), c) el mensaje es claro (protocolo n.º 17); y un 4,34% argumenta que es correcta en función del sentido o significado de la frase (protocolo n.º 13).

Por otro lado, el grupo que optó por la incorrección de la frase fluctuó entre las siguientes justificaciones: a) uso incorrecto de las preposiciones («de» por «en» o «de» por «sobre», un 8,68%, protocolos n.º 6 y 15) y b) uso incorrecto de los signos de puntuación (4,34%, protocolo n.º 20). Por último, un estudiante no puede explicar su elección pero corrige el gerundio (4,34%) y en su lugar coloca la siguiente construcción:

No puedo explicarla. Yo diría: Para discutir del tema, etc. (protocolo n.º 16).

Los resultados indican que quienes identifican la frase como correcta, lo hacen en función de los saberes intuitivos que poseen sobre la estructura de su lengua materna, ya que en la mayoría de los casos, no se justifica (debido a que no se poseen los conocimientos conscientes para hacerlo), o se fluctúa entre justificaciones apreciativas que indican la ausencia del saber específico; en este caso, que el gerundio está correctamente utilizado porque denota simultaneidad temporal.

En palabras de Karmiloff-Smith (cfr. 1.3.2. *Metacognición y metalenguaje. El modelo de Karmiloff-Smith*), los conocimientos estarían en el primer nivel de representación, es decir, son saberes implícitos y se utilizan como procedimientos que permiten comprender y producir mensajes de forma eficaz, pero que no están disponibles como datos para la reflexión metalingüística.

En el caso de los que optaron por la incorrección de la frase, conjeturamos que se trata de cuestiones de hipercorrección, es decir, la necesidad de encontrar un error -

aunque no exista- ante la posibilidad de su presencia; ya que los fundamentos que utilizan (el mal uso de las preposiciones o los signos de puntuación) denotan la búsqueda falaz de un error que no es tal.

Por último, un estudiante discute en su justificación el uso del gerundio (protocolo n.º 16), aunque argumenta que no puede explicar cabalmente el por qué. En este caso, también es útil mencionar el planteo de Karmiloff-Smith (1996) ya que la autora sostiene la existencia de un nivel intermedio de redesccripción de los conocimientos implícitos, es decir, un nivel no estrictamente verbalizable de forma explícita, pero que se encuentra casi a punto de serlo, por haber transitado los sucesivos procesos de redesccripción representacional. En tal sentido se trataría de un conocimiento parcial e intuitivo sobre el uso del gerundio (ya que en la frase siguiente –*ver infra*- el mismo informante también detecta que la anomalía gravita alrededor del uso de los verboides), pero todavía no accesible a la verbalización y a su utilización para la reflexión metalingüística.

Frase n.º 4: «La presentación judicial fue hecha en agosto pasado, sosteniendo que el decreto viola y conculca derechos constitucionales y legales y haciendo referencia al hecho de que, si se justificaría la reducción salarial por su carácter transitorio, se estaría incurriendo en el error de terminar perpetuando las que, en su momento, fueran medidas de excepción».

Aquí, el 60, 86% de los encuestados seleccionó la opción incorrecta, el 34, 78% la opción correcta y el 4,34% no resuelve la consigna.

Dentro de los casos que optaron por la escritura correcta de la frase, el 30,43% no justifica su elección (protocolos n.º 4, 10, 14, 15, 17, 19, 22) y el 4,34% argumenta que es correcta porque tiene “coherencia y el uso de los verbos que una frase necesita” (protocolo n.º 21). Evidentemente, estas justificaciones manifiestan un desconocimiento sobre el uso del gerundio, su función en la escritura y las dificultades de estructuración y coherencia global de la frase que acarrea su uso desaprensivo.

Las justificaciones de los que detectaron que la frase estaba escrita incorrectamente (60,86%) oscilan entre las identificaciones de los siguientes errores: uso incorrecto de gerundios (protocolos n.º 1, 5, 12 y 16), repetición del conector «y» (protocolos n.º 1, 3, 5, 7 y 23), uso incorrecto de los signos de puntuación (protocolos n.º 1, 6, 8, 11, 12 y 16) y mal uso de los tiempos verbales (protocolos n.º 5, 12 y 16). Otras razones registradas se refieren a la excesiva extensión de la oración (protocolos

n.º 9), al uso incorrecto de preposiciones (protocolos n.º 2 y 20) y en un caso se argumenta en función del sentido de la frase (protocolo n.º 13).

Cabe destacar además, que sólo un 13,04% (protocolos n.º 1, 5 y 12) reconoce todos los errores que contiene la frase y cuando se refieren al gerundio, sostienen que su uso “está mal” o “es incorrecto”. Por último, registramos un caso particular que, si bien no justifica, modifica la frase cambiando los gerundios por verbos conjugados, coloca signos de puntuación y cambia las conjugaciones verbales:

La presentación fue hecha en agosto pasado. Sostiene que el decreto viola y conculca derechos constitucionales y legales y hace referencia al hecho de que, si se justificara la reducción salarial por su carácter transitorio, se estaría incurriendo en el error de terminar perpetuando las que, en su momento, fueron medidas de excepción (protocolo n.º 16).

Como podemos observar, en estos casos, no sólo se detectan los errores, sino que también se posee la terminología específica para nombrarlos. Esto significa que los estudiantes disponen de ciertos saberes gramaticales conscientes que les han permitido realizar una aproximación a la reflexión sobre el funcionamiento y la estructura del propio lenguaje. Finalmente, en un caso, si bien el error no se puede verbalizar, se reescribe la frase intentando corregir los problemas, lo cual indica que la consciencia gramatical está operando significativamente y permite detectar y solucionar problemas de escritura. Nótese también que el informante n.º 16 elabora similares justificaciones para argumentar sus elecciones referidas a las frases 3 y 4 y, si bien hace hincapié en su dificultad para verbalizar sus itinerarios reflexivos, aporta versiones en las que corrige los aspectos que considera fallidos.

#### **4.2.1.3. Particularidades del sistema verbal del español**

Las tres frases que exploraremos a continuación tenían por objetivo indagar acerca de los conocimientos de los estudiantes sobre algunos aspectos específicos del sistema verbal en el español: correlación verbal en cláusulas condicionales (frases n.º 5 y 6) y correlación entre tiempos verbales (frase n.º 7).

Frase n.º 5: «Si me ganara la lotería, me compraría un auto y una casa».
--

En esta frase, la correlación de tiempos y modos verbales es gramaticalmente correcta, es decir, imperfecto del subjuntivo en la cláusula subordinada –prótasis- y condicional en la cláusula principal –apódosis- para expresar un sentido hipotético o

alejado de las posibilidades reales. Aquí, el 82,60% seleccionó que la frase era correcta, y el 17,39 que era incorrecta.

En cuanto a los fundamentos de aquellos que consideraron la correcta escritura de la frase encontramos, entre otros, los siguientes: un 21,73% argumenta un uso correcto de los verbos o tiempos verbales (protocolos n.º 1, 11, 17, 21 y 23), un 13,04% apunta al sentido de la frase y no a su escritura (protocolos n.º 9, 13 y 18), un 4,34% no encuentra ningún error (protocolo n.º 4) y el 43,82% no justifica su elección (protocolos n.º 3, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16 y 20). Dentro de este grupo, detectamos ciertas confusiones a la hora de elaborar los argumentos, por ejemplo, el informante n.º 23 sostiene que ambos verbos están conjugados en “un mismo tiempo verbal”. Como vemos, estarían fallando los saberes sobre los aspectos de modo y tiempo, temas presentes no sólo en los contenidos curriculares de la enseñanza primaria y media, sino también en la mayoría de las propuestas editoriales que circulan en las instituciones educativas.

Con respecto a los que optaron por la incorrección de la frase (17,39%), los fundamentos son más dispares: verbo mal conjugado (protocolo n.º 2), repetición del pronombre «me» (protocolo n.º 5), uso incorrecto de los signos de puntuación (protocolo n.º 19) y orden inadecuado de la oración (protocolo n.º 22).

En suma, una amplia mayoría reconoció que la frase estaba escrita correctamente (82,60%) pero ocurre que el 60,86% de los casos, no pudo o no supo justificar adecuadamente su elección. Sólo un 21,73% orientó sus fundamentos hacia el uso de las formas verbales, aunque sólo pudieron explicar que estaban “bien usadas” pero no el por qué.

Frase n.º 6: «Si llovería, la agricultura y la ganadería de la región mejorarían notablemente».
---

Aquí estamos en presencia de un segmento que no respeta las reglas de correlación verbal que se deben establecer entre las cláusulas que componen las oraciones condicionales; el uso de la forma verbal flexionada en condicional en la segunda cláusula es considerado inadecuado dentro del plano del código escrito.

En este caso, el 30,43% seleccionó que la frase estaba escrita correctamente. De ese total, el 13,04% no justificó su elección (protocolos n.º 3, 10 y 20), el 8,69% lo hace en función del sentido de la frase (protocolos n.º 13 y 18) y el otro 8,69% no encuentra error o considera que el uso de los verbos es correcto (protocolos n.º 1 y 4).

El 69,56% seleccionó que la frase estaba escrita de manera incorrecta y, de ese total, el 65,21% justificó su elección en relación al uso incorrecto de las formas verbales (protocolos n.º 2, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22 y 23) y el 4,34% argumentó en relación a la estructura oracional (protocolo n.º 9).

Los fundamentos del grupo que consideró que la frase era incorrecta en relación con el uso de los verbos son los siguientes: el 47,74% (protocolos n.º 5, 6, 7, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 22 y 23) reconoce el uso erróneo del verbo «llovería» y justifica que la forma correcta es «lloviera» y en un caso se elige la forma «lloviese» (protocolo n.º 6), el 8,69% (protocolos n.º 2 y 8) sostiene que también es incorrecta la forma «mejoraría» (en un caso no se justifica y en otro se la coloca en singular<sup>115</sup>), y el 8,69% (protocolos n.º 19 y 21) sólo menciona el mal uso de los verbos pero no se especifica.

Ahora bien, las respuestas también evidencian errores conceptuales en relación a los conocimientos sobre el tema «sistema verbal del español». Por ejemplo, hay confusión respecto de la identificación de tiempos verbales: en el protocolo n.º 11 se justifica la incorrección porque:

Se usan mal los tiempos pretérito perfecto-imperfecto (protocolo n.º 11).

Otro caso presenta falta especificidad en el uso terminológico, por ejemplo, se usa el término genérico «palabra» para referirse al verbo:

Mala utilización de las palabras llovería y mejoraría (protocolo n.º 2).

Por último, se justifica que el uso de «llovería» es incorrecto porque afecta al sentido/coherencia de la frase:

El término llovería no tiene sentido con el resto de la oración, se colocaría “si lloviera” (protocolo n.º 23).

En suma, si bien la mayoría reconoce que el error gravita alrededor de la forma verbal «llovería», en ningún caso se justifica de la forma esperada. No obstante, debemos destacar la conciencia intuitiva sobre el uso de la lengua materna que manifiestan nuestros encuestados. O sea, reconocieron el error y trataron de resolverlo y, en muchos casos, de manera positiva, es decir, propusieron la forma verbal correcta. Por lo tanto, no tener dominio de la explicación específica o no disponer del

---

<sup>115</sup> Aquí podemos observar que en la búsqueda de subsanar el error se cometen otros nuevos, como en este caso, afectar la concordancia entre el sujeto compuesto y el verbo –que debe ir en plural–.

metalenguaje no significa imposibilidad para reflexionar sobre la propia lengua (cfr. 1.3.4. *Reflexión metalingüística y educación*).

Frase n.º 7: «Clemente, camina por los senderos, hacía frío y hay un gran manto de nieve que cubría la tierra y el sendero».

Otra problemática de alta frecuencia en las producciones escritas de los estudiantes radica en el establecimiento de la coherencia en el uso de los tiempos verbales. Particularmente, la frase sometida a análisis presenta inconsistencias relativas a las coordenadas temporales que se instauran entre las distintas formas verbales que aparecen en el fragmento. En este caso, un 91,30% opina que la frase está escrita incorrectamente y el 8,69% restante la selecciona como correcta pero la justificación se desvía hacia el contenido semántico del fragmento (protocolos n.º 9 y 20).

Dentro del primer grupo, los argumentos esgrimidos son los siguientes: a) digresión hacia el significado literal de la frase (protocolos n.º 1, 2, 8, 10, 17 y 18), b) incoherencia (protocolos n.º 2 y 21), c) uso incorrecto de los signos de puntuación (protocolos n.º 11, 12 y 16) y d) mal uso de los tiempos verbales (protocolos n.º 1, 3, 4, 5, 6, 12, 15, 16, 19, 22 y 23). Sin embargo, sólo dos informantes identifican los dos problemas que presenta la frase, a saber, el uso incorrecto de la coma luego del sujeto y la falta de correlación en el uso de los tiempos verbales:

Mezcla verbos en presente con otros en pasado. En cuanto a la puntuación debería suprimirse la coma después de 'Clemente' (protocolo n.º 12)

No hay concordancia verbal. Hay una coma que no corresponde (protocolo n.º 16).

Dentro del grupo que detectó el uso incorrecto de la coma (8,69%), el informante del protocolo n.º 11 puede verbalizar por escrito su argumentación, pero no el por qué:

Se utiliza mal la coma 'Clemente camina` (protocolo n.º 11).

En tanto que, el informante del protocolo n.º 14 se limita a reescribir la frase sin la coma, hecho que no nos permite inferir si su respuesta corresponde a un acto intuitivo, porque no tiene disponible el metalenguaje para expresarse o bien si simplemente no tiene intención de brindar el argumento.

Por su parte, dentro del grupo que identifica la falta de correlación entre los verbos presentes en la frase, encontramos justificaciones elaboradas con vocabulario sencillo pero que denotan la actividad de reflexión metalingüística:

El verbo ´camina` tendría que estar puesto en pasado para darle un sentido coherente a la frase y quede expuesta en pasado (protocolo n.º 19).

Cambia el tiempo, se pasa del pasado al presente y nuevamente se vuelve al pasado en la misma oración (protocolo n.º 23).

Uso incorrecto de los verbos (protocolo n.º 5).

En cambio, en otras justificaciones, advertimos una intención de ir más allá de la terminología no técnica, así, los informantes rastrean en su lexicón vocablos más específicos y por ende adecuados para la elaboración de la justificación gramatical:

Los tiempos verbales no son congruentes (protocolo n.º 6).

No hay concordancia verbal (protocolo n.º 16).

Si bien, «congruencia» y «concordancia» no son los términos específicos para referirse a esta regla que deben cumplir los verbos correlacionados en el contexto de una frase, el uso de ambos lexemas evidencia una clara aproximación por parte de los estudiantes a este fenómeno particular.

En suma, es de destacar que en el caso de los verbos, los encuestados manifiestan mayor capacidad de reflexión metalingüística. Este hecho puntual podría relacionarse con la biografía escolar, puesto que las conjugaciones y los paradigmas verbales son un contenido presente en los contenidos curriculares, sobre todo en la primera etapa educativa. Además, podemos avizorar que estamos en presencia de un saber internalizado, ya que, si fue adquirido durante la escolarización primaria, ha transcurrido mucho tiempo desde ese aprendizaje inicial y sin embargo, sigue disponible para su actualización inmediata cuando la situación lo requiere.

#### **4.2.1.4. Arquitectura de las frases**

Los aspectos que los estudiantes debían revisar en el último grupo de frases (8, 9 y 10) eran la incompletud y las anomalías en la cohesión. Las dos que analizaremos a continuación apuntaban a que los informantes detectaran que el error versaba sobre la falta de coherencia de las frases debido a la ausencia de algún constituyente.

Frase n.º 8: «Entre el 38% de los residentes en Canadá que se consideran hispanohablantes lo interesante sería saber la clase social a la que pertenecen».
--

En este caso, el segmento constituye un «anacoluto» o frase rota, porque la segunda parte de la construcción no acompaña a la primera, no concuerda con ella o está ausente (Cassany, 2000).

Las respuestas obtenidas fueron las siguientes: un 69,56% considera que la frase es incorrecta (protocolos n.º 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20 y 21) y un 30,43% (protocolos n.º 3, 7, 11, 13, 17, 22 y 23) opina lo contrario. A su vez, dentro del segundo grupo, un 13,04% (protocolos n.º 3, 7 y 22) no justifica, un 8,69% apela al sentido de la frase (protocolos n.º 13 y 17) y el resto argumenta que tiene coherencia y cohesión (4,34%, protocolo n.º 11) y que están bien utilizadas algunas clases de palabras -verbos y adjetivos- (4,34%, protocolo n.º 23).

Por su parte, el grupo que opta por la incorrección, elabora los siguientes argumentos: a) el 13,04% (protocolos n.º 1, 9 y 19) sostiene que no es coherente, b) el 13,04% (protocolos n.º 4, 14 y 21) que están mal usados los signos de puntuación, c) el 13,04% (protocolos n.º 2, 8 y 18) apela al sentido de la frase y d) el 8,69% (protocolos n.º 10 y 20) cambiaría o agregaría alguna clase de palabra. Por último, un 21,73% (protocolos n.º 5, 6, 12, 15 y 16) elabora sus argumentos en relación a la respuesta esperada, porque hacen referencia tanto a la falta de información o datos como a la utilización dudosa de la preposición, ya que su presencia en la oración indica la necesidad de otro constituyente.

En este último caso, los estudiantes tienen capacidad de reflexión, actividad que les permite detectar que la frase está incompleta. Como bien indicaron, la preposición inicial es el elemento que perturba la comprensión de la frase ya que como refieren dos de ellos:

Entre` es incorrecto ya que debe haber otro parámetro de comparación (protocolo n.º 15).

La frase está mal redactada ya que `entre` supone otra parte (protocolo n.º 6).

Esa «otra parte» ausente es la que conduce a que los estudiantes reflexionen sobre la falta de información o de datos:

Hay una comparación de porcentajes, pero falta un dato. Entre el 38% y... falta (protocolo n.º 5).

Parece que falta información (protocolo n.º 12).

Por último, uno de ellos reescribe la frase y reorganiza su contenido a fin de hacerla inteligible, y para ello, suprime la preposición pues la considera incorrecta:

Lo interesante sería saber la clase social a la que pertenece el 38% de los residentes en Canadá que se consideran hispanohablantes (protocolo n.º 16).

En síntesis, si bien se trata de un porcentaje menor, algunos estudiantes desplegaron sus habilidades metalingüísticas y reflexionaron sobre los distintos aspectos



que hacían de esta frase una estructura incorrecta, a saber, el uso dudoso o perturbador de la preposición y como consecuencia, la falta de información y la incompletud de la frase. Además, no sólo pudieron detectar estas falencias estructurales sino que también, sin estar expresamente indicado en la consigna, ensayaron una reescritura posible con el objetivo de corregir y reparar los errores a fin de hacerla comprensible.

Es evidente que en algún momento del circuito educativo estuvieron en contacto con el aprendizaje de las clases de palabras, ya que se refieren al término inicial con la denominación específica «preposición». En suma, no sólo demostraron capacidad de reflexión metalingüística sino que, también, emplearon el metalenguaje adecuado.

No obstante, más allá del alto índice de identificación de la anomalía, los anacolutos se constituyen en una falla de alta frecuencia en las producciones de los estudiantes porque, por razones de distracción o de pérdida de orientación respecto a lo que se redacta, no completan sintácticamente las estructuras que elaboran. En consecuencia, no cierran el sentido de lo que buscan expresar y la frase no puede ser comprendida. En tal sentido, es interesante destacar que si bien pudieron detectar la falla, un factor coadyuvante para que ello ocurra se focaliza en que se trata de una escritura ajena, esto es, la externalidad permite tomar la frase como objeto de análisis y, de este modo, habilita para detectar la falla y justificarla.

<p><u>Frase n.º 9</u>: «El sistema permite mejorar, por una parte, el ruido de los vehículos y el alto grado de accidentes».</p>
--

Aquí, como en el caso anterior, el error se concentra en la presencia incorrecta del conector, puesto que sólo se expresa uno de los dos elementos correlativos que tendrían que aparecer en el enunciado. La falta de correspondencia provoca que la frase esté trunca o incompleta.

Un 13,04% (protocolos n.º 3, 14 y 22) de los encuestados considera que la frase está escrita de forma correcta, pero no justifican su elección. Un 86,95% (protocolos n.º 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 y 23) sostiene que está mal escrita, específicamente: a) un 8,69% (protocolos n.º 20 y 21) hace referencia al uso incorrecto de los signos de puntuación, b) un 8,69% (protocolos n.º 7 y 11) refiere que la frase no es coherente, c) un 8,69% (protocolos n.º 7 y 13) apela al sentido de la frase y d) un 60,86% (protocolos n.º 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 19 y 23) justifica su

elección con razones vinculadas a la respuesta esperada, a saber, la presencia problemática del conector y/o falta de información.

Tal como está escrita, la frase presenta problemas para su comprensión, ya que el conector de orden «por una parte» implica necesariamente su correlato simétrico «por otra parte» o similar. Así enunciada, el curso lógico de la construcción presenta un quiebre y deviene incorrecta porque, en apariencia, faltarían datos. Es decir, la información está presente, pero confundida en la estructura oracional; en efecto, los dos sintagmas necesarios están expresados («ruido de vehículos» y «alto grado de accidentes»), pero como está ausente el conector correlativo «por otra parte», el segundo componente queda eclipsado y, por consiguiente, se altera el orden lógico de la oración.

En este caso, las justificaciones de los estudiantes manifiestan una clara actividad reflexiva porque el 60,86% que se acerca a la respuesta esperada ofrece, por ejemplo, las siguientes argumentaciones:

´Por una parte` al ser usado en el comienzo de la oración requiere necesariamente de otra ´por otra parte` (protocolo n.º 6).

Si está la expresión ´por una parte` debe estar ´por otro lado` o ´por otra parte` ya que debe presentar dos justificaciones (protocolo n.º 15).

Frase poco clara. Sólo se refiere a una parte dando a entender que existen otras partes que no detalla (protocolo n.º 17).

Otros, si bien no ofrecen comentarios metalingüísticos, reescriben la frase incorporando el conector que falta, hecho que demuestra la presencia silenciosa de actividad reflexiva:

El sistema permite mejorar, por un lado, el ruido de los vehículos y por otro (agregado para mejorar la oración) el alto grado de accidentes (protocolo n.º 2).

Por último, encontramos un ejemplo en el cual el informante se aproxima a reflexión adecuada, pero confunde el metalenguaje o terminología para expresar su justificación de manera comprensible:

La aposición estaría de más, o en todo caso, faltaría entre ´el ruido` y ´el alto grado de accidentes` una segunda aposición (protocolo n.º 10).

Como se observa, confunde el conector de organización textual con una aposición, probablemente por estar escrito entre comas. Aquí es evidente la presencia del metalenguaje propio de la disciplina, pero en un nivel declarativo, porque queda al descubierto que el informante ha aprendido de forma superficial que las aposiciones son construcciones que van entre comas. Es decir, el problema radica en que aplica este

saber gramatical en forma indiscriminada a todo aquel sintagma textual que presente esta característica y hace caso omiso o desconoce los rasgos específicos de este modificador<sup>116</sup>.

Frase n.º 10: «Pedro busca a sus amigos secuestrados. En ese momento conoce a una niña que lo ayuda pero los secuestradores se dan cuenta y ponen obstáculos. Preguntan a todos los vecinos y al final los encuentran».

Aquí apuntábamos a que los estudiantes reflexionaran acerca de la redacción de la frase y que identificaran el uso incorrecto o al menos, ambiguo y dudoso, del pronombre objetivo y de la omisión del sujeto en la última oración. Un 56,42% (protocolos n.º 1, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 17, 19, 20 y 23) sostiene que la frase está escrita correctamente, un 34,72% que es incorrecta (protocolos n.º 3, 5, 12, 13, 15, 16, 21 y 22) y un 8,69% no responde (protocolos n.º 2 y 18).

Dentro del primer grupo, un 39,06% (protocolos n.º 4, 6, 7, 8, 10, 14, 17, 19 y 20) no elabora justificaciones para su elección, un 13,02% argumenta que la frase tiene coherencia y cohesión (protocolos n.º 1, 9 y 11) y un 4,34% construye una justificación confusa y errónea:

Tanto los sustantivos como los adjetivos y los verbos están utilizados en un mismo tiempo verbal (protocolo n.º 23).

La justificación es doblemente desacertada, no solo porque no detecta el problema de escritura de la frase, sino porque presenta errores conceptuales ya que coloca al mismo nivel las tres clases de palabras y entiende que los sustantivos y adjetivos flexionan en tiempo como los verbos.

Dentro del segundo grupo, encontramos los siguientes argumentos: a) incoherencia (8,69%, protocolos n.º 5 y 21), b) uso incorrecto de signos de puntuación (4,34%, protocolo n.º 3), c) apelación al sentido de la frase (4,34%, protocolo n.º 13), d) uso incorrecto de los tiempo verbales (4,34%, protocolo n.º 15), y e) reescritura de la frase sin corrección de la ambigüedad en el uso del pronombre (4,34%, protocolo n.º 22).

Finalmente, solo dos casos identifican la ambigüedad y sus fundamentos son:

---

<sup>116</sup> La aposición presenta las siguientes características: a) es una construcción que se agrega directamente a un núcleo colocada entre junturas y b) puede funcionar como el núcleo, es decir, núcleo y aposición son sintácticamente equivalentes y, la prevalencia de la primera construcción como núcleo está dada por la entonación (Kovacci, 1990; Franch y Blecua, 1994).

En la oración ‘preguntan a todos’ no queda claro quién realiza la acción, se supone que es Pedro y la niña, pero como antes del punto se habló de los secuestradores, no termina de entenderse (protocolo n.º 12).

El sujeto tácito de la última oración confunde al lector ¿quiénes preguntan?, ¿quién encuentra a quién? (protocolo n.º 16)

Como podemos observar, en ambos casos, la reflexión sobre la escritura conduce a que los estudiantes detecten el problema, a saber, la referencia poco clara del verbo «preguntan» y del pronombre objetivo. Es más, las justificaciones evidencian una búsqueda de explicaciones precisas “no queda claro quién realiza la acción”, “el sujeto tácito de la última oración confunde al lector”. En ambos casos, se hace alusión, de manera acertada aunque desde diferente terminología (agente en un caso, sujeto en el otro) a la dificultad que genera su omisión.

#### 4.2.2. DETECCIÓN DE INADECUACIONES GRAMATICALES EN EL DIAGNÓSTICO DE SALIDA

A continuación, sistematizamos en una tabla los resultados cuantitativos obtenidos del análisis de las pruebas de salida, bajo los mismos ejes establecidos para la *Tabla n.º 1*: identificación acertada o desacertada de la escritura correcta o incorrecta de la frase, los casos no resueltos y la presencia o ausencia de justificación de la elección:

Frase	Identificación acertada	Identificación no acertada	No contesta	Justificación aceptable	Justificación no aceptable	No justifica
Nº 1	33,33%	66,66%	-----	11,11%	66,66%	22,22%
Nº 2	33,33%	55,55%	11,11%	22,22%	22,22%	44,44%
Nº 3	77,77%	22,22%	-----	33,33%	11,11%	55,55%
Nº 4	22,22%	66,66%	11,11%	22,22%	33,33%	33,33%
Nº 5	100%	-----	-----	33,33%	22,22%	44,44%
Nº 6	77,77%	22,22%	-----	22,22%	-----	77,77%
Nº 7	55,55%	33,33%	11,11%	22,22%	44,44%	22,22%
Nº 8	44,44%	44,44%	11,11%	11,11%	33,33%	44,44%
Nº 9	100%	-----	-----	33,33%	33,33%	33,33%
Nº 10	88,88%	11,11%	-----	55,55%	-----	33,33%
Nº 11	77,77%	11,11%	11,11%	33,33%	11,11%	44,44%

*Tabla n.º 2*

Como se puede observar, se replica la situación presentada en el diagnóstico de entrada: una mayoría de identificaciones acertadas pero, como correlato, un alto índice

tanto de argumentaciones vagas, desacertadas o no pertinentes como de ausencia de justificaciones.

#### 4.2.2.1. El sistema de concordancia en español

Frase n.º 1: «De la suma de estos dos elementos [los mitos y los temas] surge la literatura regional, que para Morisoli es aquella que aún los grandes temas del hombre con los mitos propios de nuestra provincia».

En este caso, la frase es gramaticalmente adecuada. Sin embargo, así redactada podía generar dudas en los estudiantes debido a que el orden canónico de las oraciones en español se encuentra alterado. En el segmento, el sujeto está pospuesto al verbo y, además, el grupo preposicional que antecede al verbo está compuesto de unidades en plural («de la suma de estos dos elementos») y la estructura parentética también se compone de unidades plurales coordinadas («los mitos y los temas»), situación sintáctica que puede provocar dudas. Sin embargo, el establecimiento de la concordancia es acertado, puesto que el número del verbo replica el singular en que está expresado el núcleo del sujeto («literatura pampeana»).

Los resultados indican que un 66,66% (protocolos n.º 1, 2, 5, 6, 7 y 8) consideran que la frase está escrita de manera incorrecta y un 33,33% opina lo contrario (protocolos n.º 3, 4 y 9).

Del primer grupo, un 33,33% cuestiona el contenido semántico del enunciado (protocolos n.º 1, 6 y 8) y los tres restantes (protocolos n.º 2, 5 y 7) revisan la frase en el plano gramatical pero no aciertan en sus apreciaciones. Por ejemplo, dos informantes cuestionan la presencia del verbo «aún»; en el protocolo n.º 2, se manifiesta explícitamente que es incorrecto y en el n.º 5 se reescribe la frase, se elimina esta forma verbal y se la sustituye por el verbo «une». También se cuestiona el uso de los corchetes y se repite la situación antedicha: en el protocolo n.º 7 se verbaliza el aspecto puesto en duda y en el n.º 5 se los elimina en la nueva versión y se los suplanta por comas. Por último, en el protocolo n.º 5, también se cuestiona la redundancia en el uso de la palabra «mito».

Como vemos, se presenta una escala de consideraciones desacertadas. Las justificaciones relativas a la redundancia o a la presencia de corchetes no revisten mayor importancia, porque el desacierto se produce por la necesidad de encontrar algún error

y, en caso de no lograrlo, esgrimen una argumentación forzada a raíz de la impronta de la hipercorrección. Sin embargo, estos casos, aún con la consideración errónea, evidencian actividad metalingüística, esto es, reflexión sobre el sistema de la lengua y sus posibilidades de funcionamiento.

Ahora bien, no ocurre lo mismo en aquellos casos donde se cuestiona la presencia del verbo «aúna». Aquí, no solo es errónea la justificación sino que delata algún tipo de precarización a nivel léxico, puesto que es evidente que no reconocen esa forma verbal como perteneciente a su «lexicón mental». Al respecto, pueden representarse dos escenarios: a) desconocimiento de la palabra, o sea, no saben de su existencia o b) desconocimiento de su significado, esto es, no saben a qué se refiere y, por tal motivo, la consideran extraña y sospechan intuitivamente que allí puede residir un posible error.

Podemos entrever aquí un indicador, muy limitado y parcial pero empírico, de un proceso de precarización léxica derivado de múltiples factores, entre ellos: falta de praxis de lectura sistemática en las instituciones escolares, restricciones en el acceso al material escrito, disminución de los hábitos de lectura hogareños y familiares, precarización del conocimiento general o de mundo, aumento de los intercambios verbales mediatizados y simplificados, entre otros.

De los tres casos que la consideran correcta, un 22,22% (protocolos n.º 3 y 9) no justifica y un 11,11% (protocolo n.º 4) apela al sentido de la frase. Sin embargo, en este último caso, la referencia al significado de la frase no se direcciona hacia el cuestionamiento del contenido, sino hacia la reflexión respecto de la forma:

La frase tiene coherencia y cohesión. Tiene un sentido completo debido a que no debe remitirse para comprender su significado algo dicho anteriormente (protocolo n.º 4).

El comentario evidencia un intento de reflexión, pero su actividad cognitiva se desvía hacia la construcción de un enunciado que apela al plano semántico, esto es, la forma del contenido. En su justificación esgrime consideraciones acertadas porque la frase en cuestión es adecuada y coherente desde el punto de vista semántico y correcta desde el punto de vista gramatical.

Por último, en cuanto a los dos casos que no justifican, podemos suponer que, al considerarla correcta, no tienen ningún comentario para expresar.

Frase n.º 2: «En el texto, las oraciones adquieren un valor estético por sí mismos y el lenguaje se eleva por encima de lo cotidiano».
--

La frase está escrita de manera anómala porque no se respeta la concordancia de género. El sustantivo «oraciones» es femenino plural y el sintagma que lo modifica debe obedecer a la flexión por él impuesta («por sí mismas»).

Un 55,55% de los estudiantes considera que la frase está escrita correctamente, en consecuencia, no advierten el error gramatical que presenta la construcción, un 33,33% opina de manera contraria y un 11,11% no resuelve.

En cuanto al primer grupo, un 33,33% no justifica (protocolos n.º 3,5 y 6), y un 11,11% desvía la justificación hacia el sentido de la frase (protocolo n.º 4):

Cada texto es creador de un mundo en particular y las oraciones adquieren un valor estético por sí mismo porque, por ejemplo, en una poesía, las palabras que la componen tienen un sentido connotativo. Vinculado a experiencias, sentimientos (protocolo n.º 4).

En este último caso, si bien el comentario que realiza se aleja de la respuesta esperada, cuando replica partes de la frase para elaborarlo, advierte el error y trata de enmendarlo. Para hacerlo, altera las relaciones gramaticales que se establecen entre los constituyentes: la forma intensificadora («por sí mismas/os») pasa a modificar a la construcción que la precede («valor estético») y se la hace concordar en masculino singular («por sí mismo»). Como vemos, la detección del error se efectúa en el momento de operar con la experiencia con la propia escritura y, en esa instancia, se exploran alternativas para enmendarlo. Al respecto, la explicación más atinada se deriva de la consideración de la actividad de escritura como un proceso reflexivo en sí mismo. Al iniciar un proceso de escritura, el lenguaje utilizado se convierte en objeto de pensamiento, es decir, la escritura objetiviza el lenguaje y hace posible el análisis sobre él (cfr. 1.3.3. *Lingüística y metalenguaje*). Asimismo, la actividad escrita requiere de un proceso de control que asegure la eficacia del mensaje escrito y la reflexión que se deriva de esa instancia de revisión puede realizarse a partir de conocimientos metalingüísticos que posee el sujeto sólo por ser usuario del lenguaje. Así, podemos establecer la presencia de actividad metalingüística, más allá de que la justificación se aleje de lo esperado.

Por último, el protocolo n.º 9 expresa que “La frase está construida correctamente”, enunciado que corrobora que el error no fue detectado.

En cuanto a los que consideraron que la frase estaba escrita de manera incorrecta (protocolos n.º 1, 2 y 7) se presentan tres escenarios distintos: a) reescritura de la frase

pero ausencia de justificación, b) argumentación intuitiva y c) verbalización con utilización de metalenguaje específico.

En el primer caso, observamos la ausencia de justificación. Sin embargo, el informante reescribe la frase y corrige el error gramatical, pero en la nueva versión que propone comete otros: uno de índole ortográfica y otro de índole textual, ya que la segunda parte del segmento (luego del punto y coma) es incoherente:

En el texto, las oraciones adquieren valor estético por sí mismas; de este razgo, el lenguaje se eleva por encima de lo cotidiano (protocolo n.º 1).

En el segundo caso, el estudiante identifica el error y ensaya una justificación:

Es incorrecta por que al hablar de oraciones hay que colocar “por sí mismas” y no “por sí mismos” (protocolo n.º 2).

Como vemos, detecta el error pero su justificación se estanca en el plano intuitivo, esto es, no hay despliegue de metalenguaje específico.

A diferencia de lo que ocurre en este caso, en el protocolo n.º 7 el estudiante no solo detecta el error, sino que la argumentación revela dominio de los contenidos gramaticales:

En vez de “mismos” debería decir “mismas” para concordar con el sujeto (“oraciones”).

Evidentemente, la falla textual activó el sistema de conocimientos gramaticales y el informante actualizó de ese sistema el contenido específico involucrado. Esta operación reflexiva le permitió, por un lado, activar sus esquemas de conocimientos previos sobre el sistema de la lengua y por otro, construir su enunciado en base al metalenguaje específico. La actividad cognitiva y el uso de metalenguaje indican un grado óptimo de reflexión metalingüística.

<p>Frase n.º 3: «Podemos concluir que los temas predominantes a lo largo de toda la obra de Bustriazo es la marginalidad, la pobreza, la naturaleza, la pena y la nostalgia por lo perdido o por lo que no pudo ser».</p>
---

La falla en esta frase era altamente detectable, pues se percibe la inconsistencia estructural respecto de la concordancia entre el sustantivo núcleo del sujeto de la subordinada expresado en plural («temas») y el verbo correspondiente a ese sujeto, flexionado en singular («es»).

Los datos porcentuales indican que un 77,77% de los encuestados optó por la incorrección de la frase (protocolos n.º 1, 2, 3, 6, 7, 8 y 9) y un 22,22% (protocolos n.º 4 y 5) seleccionó que la frase estaba bien escrita. En cuanto a este grupo menor,



indicamos que en un caso, se justifica apelando al contenido semántico de la frase (protocolo n.º 4) y en el otro, no se manifiesta justificación alguna (protocolo n.º 5).

Respecto del otro grupo, deslindamos dos escenarios. En primer lugar, encontramos aquellos que detectan el error, pero no verbalizan la operación ejecutada. En este sentido, los estudiantes proponen una nueva versión en la cual corrigen el error de concordancia (protocolos n.º 1, 6 y 8) y también operan cambios en el ámbito de la puntuación (protocolos n.º 1 y 6 incorporan dos puntos antes de la enumeración y el n.º 8, una coma antes del verbo<sup>117</sup>), pero no expresan por escrito las acciones metalingüísticas que realizaron. Por último, el protocolo n.º 3, identifica la frase como incorrecta, no justifica su elección, pero propone su versión y, si bien opera cambios en el ámbito de la puntuación, pasa por alto el error gramatical.

Por el contrario, los protocolos n.º 2 y 9 no solo detectan y resuelven el error, sino que también ofrecen explicaciones al respecto:

Porque comienza la oración en plural “Los temas” y prosigue en singular “es la marginalidad (protocolo n.º 2).

Son: la marginalidad, etc... No coincide los temas (pl) con es (sing) (protocolo n.º 9).

Como vemos, ambos estudiantes expresan argumentos que dejan entrever un dominio de saberes básicos sobre el funcionamiento del sistema de la lengua: la necesaria coincidencia en la flexión de número seleccionada entre los elementos constituyentes de una frase.

Por último, el protocolo n.º 7 no solo detecta, corrige y justifica las acciones realizadas, sino que también incorpora en su explicación, el uso de vocabulario técnico propio del área lingüística:

Luego de “concluir” debería escribirse la preposición “en” y en vez de “es” el verbo debería ser “son” para *concordar* con “Los temas” y luego deberían ir dos puntos.

Como se ve, identifica correctamente que la falla principal de la frase se encuentra en la flexión verbal, pues no concuerda con el núcleo del sujeto. Así, no solo despliega actividades cognitivas vinculadas a la reflexión metalingüística sino que también demuestra dominio del metalenguaje propio de la disciplina.

---

<sup>117</sup> En el afán de corregir, se producen nuevas fallas, en este caso, proponer la incorporación de una pausa inadecuada entre sujeto y predicado.

#### 4.2.2.2. Usos del gerundio

Frase n.º 4: «Borges inicia su poema presentando un momento del día en que la luz empieza a declinar, el de la primera penumbra».

En esta frase, el gerundio está utilizado de manera correcta ya que presenta una acción simultánea a la que expresa el verbo principal.

Solo el 22,22% de los informantes indica que la frase está correctamente redactada (protocolos n.º 2 y 4) y sus justificaciones se asientan en argumentos relativos al sentido, la coherencia y la cohesión. Por otra parte, un 11,11% no resuelve la actividad (protocolo n.º 8) y un 66,66% opina que la frase está escrita de manera anómala.

Del último grupo, la mitad no justifica pero propone versiones alternativas. Las rescrituras propuestas en los protocolos n.º 1 y 6 habilitan para deducir que los estudiantes intuyeron y detectaron como posible eje de incorrección la presencia del gerundio. En el primer caso, el estudiante ofrece indicios gráficos al respecto ya que rodea con un círculo el verbo principal y la forma no personal y, en su versión, no la incluye. Esto significa que intuye un posible uso erróneo del gerundio, no puede verbalizarlo explícitamente y, ante esta dificultad, la estrategia cognitiva y reflexiva a la que apela consiste en la reformulación de la frase y la omisión de su presencia. Algo similar ocurre en el protocolo n.º 6, no justifica pero lo elimina de su versión<sup>118</sup>:

Borges presenta en su poema un momento del día en que la luz empieza a declinar, el momento de la primera penumbra (protocolo n.º 1).

Borges inicia su poema con una representación acerca de un momento del día, en donde la luz del sol empieza a declinar, es decir, el de la primera penumbra (protocolo n.º 6).

Otros dos casos circunscriben el error al uso de los signos de puntuación. En el protocolo n.º 5, el estudiante no justifica, pero en su versión, la única modificación que propone es el cambio de la coma por dos puntos. La misma consideración se propone en el protocolo n.º 7, pero en este caso, el estudiante verbaliza explícitamente sus intervenciones (y comete un error de ortografía):

---

<sup>118</sup> Es posible que los estudiantes indiquen la forma verbal no personal como el factor de incorrección de la frase porque sus usos, tanto correctos como incorrectos, son temas que se abordan como contenidos en la asignatura *Taller*. Entonces, al no encontrar otro elemento textual que pueda ser anómalo, y por una necesidad de encontrar el error, acuden al gerundio porque entre sus saberes puede haber quedado el registro parcial de forma de uso incorrecto o dudoso.

En vez de coma colocaría dos puntos, porque se está aclarando cuál es ese momento del día en que la luz empieza a declinar.

Por último, en los protocolos n.º 3 y 9 se elaboran justificaciones de dificultosa interpretación porque, o bien están textualizadas de manera incomprensible (protocolo n.º 3) o bien el factor de incorrección detectado por el estudiante no está expresado con claridad, por ende, se obstaculizan las posibilidades de análisis (protocolo n.º 9):

No tiene sentido que inicia si el poema o el final del día (protocolo n.º 3).

declinar, la primera penumbra – o a la primera penumbra (protocolo n.º 9).

Podemos arriesgar que, en el primer caso, el estudiante no encuentra el sentido de la frase porque no se identifica claramente si lo que inicia es el poema o el final del día. Aquí se observa con claridad el obstáculo interpretativo que puede ocasionar la presencia o ausencia del acento. Es decir, si nuestra deducción es acertada, la forma más sencilla de evitarlo hubiera sido colocarle el acento al pronombre relativo, ya que, de esta manera, se indica al lector que esa parte del argumento debe leerse en clave de pregunta.

En el segundo caso, se observa que la duda respecto de la escritura de la frase se concentra en el último constituyente y se proponen otras posibilidades pero, al no tener otros elementos, no podemos comprender en qué aspectos considera que esa cláusula está mal construida.

Como vemos, en el afán de encontrar errores, los estudiantes buscan fallas donde no las hay. Ante la posibilidad de existencia de un error encaran una pesquisa infructuosa y fuerzan tanto estructuras como justificaciones, hecho que también es un indicador de un poderoso componente dubitativo y vacilante en el análisis reflexivo de la propia lengua. Por tal motivo se aferran al verboide o a los mecanismos de puntuación porque algunos aspectos de las anomalías textuales que sus usos inadecuados provocan quedaron registrados en sus memorias a largo plazo luego de transitar su primer año universitario.

Frase n.º 5: «Describe el canto del pájaro de forma breve, sintética, logrando así llegar a transmitir el goce maravilloso que causa el canto del pájaro»
---

Esta frase contiene dos anomalías: el cuestionado uso del gerundio de posterioridad y la redundancia; y el 100% de los informantes considera que está mal escrita.

Un 44,44% no justifica de manera explícita los aspectos a corregir (protocolos n.º 1, 3, 5 y 6), pero propone versiones donde ensayan reescrituras que apuntan a enmendar las fallas que detectan. Por ejemplo, en los protocolos n.º 1 y 5 se operan reformulaciones textuales cuyo objetivo es eliminar el verboide:

Describe el canto del pájaro de forma breve y sintética; de esta manera logra transmitir el goce que causa ese canto (protocolo n.º 1).

Describe el canto del pájaro de forma breve, sintética y logra así llegar a transmitir el goce maravilloso que causa el canto del pájaro (protocolo n.º 5).

En tanto que en los protocolos n.º 3 y 6, los estudiantes detectan las dos fallas y elaboran rescrituras que evidencian una silenciosa actividad metalingüística, ya que, si bien no explicitan sus acciones, las versiones que proponen tienen la huella de las intervenciones «meta» que efectuaron:

Al describir de forma breve y sintética el canto del pájaro, logra transmitir el goce maravilloso que éste produce (protocolo n.º 3).

Describe brevemente el canto de pájaro y con ello logra transmitir el goce que produce dicha acción (protocolo n.º 6).

Como vemos, estos estudiantes proponen cambios gramaticales para resolver aquellos aspectos que consideran fallidos. Para eliminar la presencia conflictiva del gerundio, se ensayan diferentes alternativas: a) elaboración de una estructura coordinada mediante la incorporación de una conjunción copulativa, acción que les permite conjugar el verbo y evitar la forma no personal (protocolos n.º 5 y 6); b) incorporación de una estructura causa/consecuencia, acción que también posibilita la transformación del verboide en una forma conjugada (protocolo n.º 1) y c) alteración de la estructura sintáctica (protocolo n.º 3).

En cuanto a los que sí elaboran justificaciones (el 55,55% restante, protocolos n.º 2, 4, 7, 8 y 9), los argumentos oscilan entre aquellos pertinentes, acertados y específicos y aquellos erráticos y fallidos. La justificación del protocolo n.º 2 corresponde al último caso:

Porque redundante en la utilización del participio “canto” y del artículo “del” además del sustantivo “pájaro” (protocolo n.º 2).

Como vemos, se trata de una verbalización fallida ya que, si bien detecta la redundancia y se esfuerza por utilizar terminología específica (categorías teóricas referidas a las clases léxicas), falla en la clasificación categorial (indica que «canto» es

participio y «del» un artículo). La pulsión de usar metalenguaje apropiado para demostrar dominio del tema produce una argumentación errática y desacertada.

Otra justificación similar aparece en el protocolo n.º 4:

La coma está bien utilizada. Se podría colocar un conector y colocarlo así: “Describe el canto del pájaro de forma breve y sintética logrando llegar así a transmitir el goce maravilloso que causa el canto del pájaro (protocolo n.º 4).

Es un argumento errático porque se deduce una búsqueda sin rumbo y falaz de un error que no es tal. Recurre a generalizaciones respecto de los signos de puntuación o formas conectivas que desenfocan las anomalías más notorias que terminan pasando desapercibidas y la versión propuesta peca de las mismas fallas.

En los protocolos n.º 8 y 9 observamos la misma situación: se reconoce la presencia de una redundancia innecesaria pero la alternativa que se propone en la reescritura para evitar la repetición (sustitución por la forma «el mismo») es también de uso cuestionable:

Redundancia: “Describe el canto del pájaro de forma breve, sintética logrando llegar a transmitir el goce maravilloso que causa el mismo (protocolo n.º 8).

Se produce una redundancia, se repite la palabra “pájaro” ... “del mismo” (protocolo n.º 9).

Por último, y como ya hemos advertido en los registros anteriores, el informante n.º 7 detecta las fallas originales, las analiza desde el plano estructural-gramatical y sus justificaciones demuestran pericia en el manejo del metalenguaje específico:

Hay una repetición de las palabras “pájaro” y “canto” que es innecesaria. Se podría cambiar el gerundio por “y logra”. “Describe el canto del pájaro de forma breve y sintética y logra transmitir el goce maravilloso que provoca (protocolo n.º 7).

En la reescritura ejecuta los cambios que enuncia: reelabora la frase con una coordinación de verbos conjugados y evita la redundancia omitiendo el último sintagma porque se sobreentiende el referente de la subordinada. El informante n.º 7 es el único estudiante que responde adecuada y satisfactoriamente en función de los parámetros esperados.

#### 4.2.2.3. Particularidades del sistema verbal del español

Frase n.º 6: «Si se realizara una lectura detenida y profunda del poema, se revelarían sus significados latentes».
--

En esta frase, la correlación verbal entre el período condicional y el núcleo oracional es adecuada, y un 77,77% considera que la frase está escrita de manera correcta (protocolos n.º 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 9). De este porcentaje, un 55,55% (protocolos n.º 1, 3, 5, 7 y 9) no justifica y un 22,22% argumenta que la frase tiene coherencia/sentido (protocolos n.º 2 y 4) y puntuación “en perfecto estado” (protocolo n.º 2).

Por su parte, un 22,22% opina que es incorrecta, pero los informantes no justifican y proponen versiones desacertadas e inconducentes: a) en un caso, se incorpora una reduplicación pronominal innecesaria mediante una forma de sustitución controvertida (“...se pueden observar los significados latentes que el mismo contiene”, protocolo n.º 6) y b) en el otro, se introduce una alteración léxica; se prefiere el uso de «ocultos» y se evita «latentes» (protocolo n.º 8).

Frase n.º 7: «En la parte del día en que puede ubicarse el poema es en la tardecita cuando todos los colores que eran refulgentes en algún momento, ahora comenzaron a apagarse».

La inconsistencia de esta frase se concentra en la falta de secuenciación temporal de las formas verbales que la componen. Nuestros informantes ofrecen los siguientes registros: un 33,33% (protocolos n.º 4, 5 y 9) opina que es correcta; un 55,55% (protocolos n.º 1, 2, 3, 6 y 7) que es incorrecta y un 11,11% no resuelve.

Del primer grupo, dos no justifican (protocolos n.º 5 y 9) y uno (protocolo n.º 4) direcciona sus argumentos hacia los difusos dominios de la coherencia y la cohesión.

Del segundo grupo, dos estudiantes no justifican su elección (protocolos n.º 3 y 6), pero proponen versiones alternativas:

El poema puede ubicarse en la parte del día que es la tardecita cuando todos los colores que fueron refulgentes en algún momento, comienzan a apagarse (protocolo n.º 3).

El poema puede ubicarse en la tardecita, porque es el momento en donde los colores refulgentes comienzan a apagarse (protocolo n.º 6).

En el primer caso, se establecen modificaciones mínimas que no alcanzan a enmendar las fallas estructurales del fragmento: se altera el orden sintáctico de los componentes pero no las flexiones temporales de los verbos; sólo se cambia un pretérito imperfecto de indicativo («eran») por un pretérito perfecto («fueron»).

En el segundo caso, se elabora una reformulación tanto sintáctica como temporal, ya que se modifica el orden de los constituyentes y se intentan revertir las incoherencias temporales, estableciendo el presente como eje de la correlación verbal.

Los tres informantes restantes, sí justifican su elección. En el protocolo n.º 2, los argumentos se desvían hacia cuestiones de selección léxica (indica que es preferible el uso del lexema «crepúsculo» en vez de «tardecita») y pasan desapercibidas las inconsistencias temporales.

Por su parte, el informante n.º 1 indica de manera lacónica, aunque expresiva, que el problema de la frase radica en los tiempos de los verbos y proporciona una versión en la cual intenta reestablecer la coherencia temporal. Sin embargo, no lo logra totalmente porque, en función de las coordenadas establecidas, el último verbo debería haberse conjugado en presente:

¡Tiempos! El poema se ubica en la tardecita, cuando todos los colores que eran refulgentes en algún momento, comenzaron a apagarse (protocolo n.º 1).

Por último, nuevamente es el informante n.º 7 el que ofrece la versión más reflexiva, detallada y acertada:

Por un criterio estético suprimiría la preposición del comienzo (“En”) y cambiaría la palabra “algún” por “otro”. Luego de “tardecita” debería ir una coma y en vez de “comenzaron” debería decir “comienzan” porque “ahora” (la palabra anterior) está indicando tiempo presente. “La parte del día en que puede ubicarse el poema es en la tardecita, cuando todos los colores que eran refulgentes en otro momento, ahora comienzan a apagarse (protocolo n.º 7).

Como podemos observar, interviene en dos subdominios. Primero, en la corrección de aspectos gramaticales y estructurales: a) flexión verbal en congruencia con otros marcadores temporales, como es el caso de los adverbios, y establecimiento del presente como eje de la correlación; solo queda conjugado en pasado el verbo de la subordinada en consonancia con el marcador temporal que lo sucede, que a su vez, remite a un tiempo anterior al establecido en la oración principal y b) puntuación. Segundo, también propone modificaciones a nivel estético y retórico: a) selección léxica (prefiere el uso de «algún» en vez de «otro» y b) estructura canónica de la oración (inicio con el sujeto oracional).

<p>Frase n.º 8: «Es necesario buscar una forma de análisis que revele lo pertinente de la obra literaria con sus características regionalistas, pero que trasciende del significado al sentido».</p>
--

A diferencia de lo que ocurre en la frase n.º 6, aquí la correlación entre el verbo de la oración principal y el de la subordinada no es adecuada desde el punto de vista gramatical.

Los resultados indican que un 44,44% (protocolos n.º 2, 3, 4 y 5) opina que está correctamente estructurada, otro 44,44% (protocolos n.º 1, 6, 7 y 9) que es incorrecta y un 11,11% (protocolo n.º 8) no resuelve.

Del primer grupo, 2 informantes no justifican (protocolos n.º 3 y 5) y otros 2 (protocolos n.º 2 y 4) argumentan haciendo referencia al inconsistente y difuso o dudoso recurso a la coherencia y la cohesión.

En cuanto al segundo grupo, los informantes n.º 1 y 6 no justifican pero proponen versiones alternativas:

Es necesario buscar una forma de análisis que revele lo pertinente de la obra literaria, con sus características regionalistas, para que, de esta manera, trascienda del significado al sentido (protocolo n.º 1).

Es necesario realizar un análisis que revele lo pertinente de la obra, en cuanto a sus características regionalistas, pero teniendo en cuenta la trascendencia entre el significado y el sentido (protocolo n.º 6).

En la primera reescritura se observa una modificación en el conector y la utilización de la flexión verbal adecuada en este tipo de construcciones donde se produce un encadenamiento de estructuras subordinadas/incluidas. Coherente con sus intervenciones gráficas sobre el original (encierra con un círculo el conector y el verbo «trasciende»), propone una versión de la cual es posible deducir actividad reflexiva y capacidad para reconocer fallas en textualizaciones ajenas.

En el segundo caso, se observa que la reescritura no presenta intervenciones en la forma verbal fallida; las alteraciones operadas impactaron en la asignación de sentido y el resultado es una distorsión en el significado de la frase.

Por último, los informantes n.º 7 y 9 sí argumentaron su elección. El informante n.º 9 ofrece una justificación incorrecta:

Trascienda del significado al sentido. La palabra trasciende se refiere a obra literaria por lo tanto, debe ser femenino (protocolo n.º 9).

Intuye que la falla gravita alrededor de la forma verbal en cuestión, pero esta intuición acertada se ve demolida por la justificación a la que apela. Sus palabras dejan en evidencia que el transcurso por el primer año de la carrera no ha tenido gran impacto en lo que a contenidos gramaticales respecta (incluso cuando la materia *Gramática I* está terminando de ser cursada). No sólo pasa por alto que está en presencia de una unidad perteneciente a la clase léxica de los verbos (la denomina genérica e inespecíficamente «palabra», a falta del término apropiado), sino que desconoce una



característica particular y distintiva de los verbos, a saber, la no flexión en género. La concordancia con el sustantivo al que “se refiere” se establece con la flexión en número.

En el caso del informante n.º 7, se ofrece una justificación parcialmente correcta desde el punto de vista gramatical y una versión adecuada en función de esos parámetros:

En vez de decir trasciende debería decir “trascienda”, porque el resto de la oración está escrita en futuro. “Es necesario buscar una forma de análisis que revele lo pertinente de la obra literaria con sus características regionalistas, pero que trascienda del significado al sentido (protocolo n.º 7).

Si bien la intervención es correcta, el argumento utilizado es desacertado puesto que la oración no “está escrita en futuro”, sino que la flexión en modo subjuntivo que presenta el último verbo se correlaciona con la estructura subordinada de la que forma parte.

#### 4.2.2.4. Arquitectura de las frases

<p>Frase n.º 9: «Estos autores, en la Primera Jornada de Literatura y Región en Río Cuarto organizado por el departamento de Lengua y Literatura».</p>
--

Esta frase presenta dos errores: a) concordancia y b) estructura sintáctica incompleta. El 100% de los encuestados indicó que presentaba anomalías en la escritura.

Del total, un 33,33% (protocolos n.º 5, 6 y 8) no justifica su elección pero propone versiones alternativas. Los informantes n.º 6 y 8 realizan modificaciones mínimas (alteración del orden de los constituyentes o incorporación de una subordinación) que no alcanzan a revertir las inconsistencias de la frase y los nuevos productos replican las fallas originales. En cambio, el informante n.º 5, si bien no verbaliza sus intervenciones, manifiesta en su reescritura las huellas del trabajo reflexivo. Primero, porque corrige el error de concordancia y segundo, porque coloca puntos suspensivos al final de la frase. Esta marca gráfica tiene como efecto, aclarar que la frase debería continuar con alguna otra información para completar su significación.

El resto de los informantes sí ensaya justificaciones. En los protocolos n.º 1 y 9, se argumenta acertadamente que la frase es incorrecta porque está incompleta:

Falta información para que sea una oración (protocolo n.º 1).

La frase no concluye. Puede mejorarse colocando una coma al final y exponiendo de qué hablan: “...Lengua y literatura, hablan... (protocolo n.º 9).

En ambos casos, se advierte la ausencia de un componente sintáctico que permitiría la asignación de sentido y, además, el informante n.º 9 propone acciones gramaticales (puntuación) y de contenido (incorporar información). Sin embargo, si bien reconocen la falla en el plano de la coherencia, no ocurre lo mismo con la anomalía gramatical, puesto que, en ambos casos, el error de concordancia pasa inadvertido.

Por su parte, los informantes n.º 2, 3 y 4 manifiestan percibir el anacoluto, pero sus justificaciones son imprecisas y poco claras:

Por que el orden es incorrecto, él correcto sería: “En la Primera Jornada de Literatura y Región en Río Cuarto organizado por el departamento de Lengua y Literatura...” (protocolo n.º 2)

Porque la frase así escrita no da sentido de los autores con la jornada. “Estos autores estuvieron en la primera jornada de literat y Reg. en Río Cuarto que fue organizado por el departamento de Lengua y Literatura” (protocolo n.º 3).

Es incorrecta porque, primero, se debería marcar el contexto de la situación que se va a contar, para poder posicionar al lector en un contexto histórico y tiempo. Y luego nombrar los nombres de los autores y que aconteció allí. “En la primera jornada estos autores...” (protocolo n.º 4).

Como se observa, en las reescrituras que proponen los informantes n.º 2 y 4, los puntos suspensivos son claros indicadores de la necesidad de que la frase continúe con algún componente para completar su significado. Por su parte, el informante n.º 3 interviene en la estructura sintáctica del original de la siguiente manera: elimina la primera coma e incorpora una forma verbal conjugada, concordante con el ahora sujeto («Estos autores estuvieron») y así logra construir una oración gramaticalmente adecuada porque consta de dos miembros (sujeto y predicado verbal) y es posible asignarle sentido completo. Sin embargo, como sucede en los casos anteriores, fueron capaces de reconocer la falla sintáctico-semántica, más no la correspondiente al plano estrictamente gramatical.

Es el informante n.º 7 quien identifica ambas inconsistencias, construye argumentaciones acertadas, precisas y con vocabulario técnico y resuelve las anomalías adecuadamente en la versión que propone:

La escritura de la frase es incorrecta porque está incompleta, carece de sentido; además luego de la palabra “Cuarto” debería ir una coma, y en vez de decir “organizado” debería decir “organizada”, para concordar con el sustantivo “Jornada”. “Estos autores, en la Primera Jornada de Literatura y Región en Río Cuarto, organizada por el Departamento de Lengua y Literatura...” (protocolo n.º 7).

<p>Frase n.º 10: «La primera sensación, generada por la gran cantidad de aprendizajes sobre este tipo de escritura, pero sobre todo por la incorporación de conceptos nuevos a partir de su “rebeldía” hacia las reglas de escritura»</p>
---

Aquí también estamos en presencia de una frase trunca y el 88,88% de los encuestados considera que es incorrecta (un 11, 11% no resuelve).

Del total de los que resuelven la consigna, un 33,33% (protocolos n.º 3, 6 y 9) no justifica y un 55, 55% sí lo hace (protocolos n.º 1, 2, 4, 5 y 7).

Respecto del primer grupo, si bien no se verbalizan las intervenciones, se proponen versiones alternativas. En el caso de los protocolos n.º 3 y 6, las operaciones que ejecutan consisten en la incorporación de un verbo conjugado y la consecuente reorganización de los constituyentes para, de esta manera, construir un enunciado completo y coherente utilizando el material original (aunque, como ocurre en la versión del protocolo n.º 6, las modificaciones pueden acarrear cambios en el significado, no advertidos por el informante):

La primera sensación *es generada* por la gran cantidad de aprendizajes sobre este tipo de escritura, pero sobre todo por la incorporación de conceptos nuevos, a partir de su “rebeldía” hacia las reglas de escritura (protocolo n.º 3).

La primera sensación que *se genera*, por los aprendizajes que hemos adquirido sobre este determinado tipo de escritura, es que incorpora conceptos nuevos en cuanto a las reglas de escritura, para demostrar una especie de “rebeldía” (protocolo n.º 6).

En cuanto al informante n.º 9, observamos que no realiza ninguna operación satisfactoria, ya que solo se limita a eliminar la primera coma que presenta el fragmento.

En cuanto al segundo grupo, los informantes manifiestan acuerdo en el argumento que expresan: la falta de algún componente sintáctico y las fallas para la asignación de sentido que acarrea:

Falta decir cuál fue la sensación (protocolo n.º 1).

Por que al decir: “La primera sensación...” y sigue con una oración subordinada “generada por la gran (...) este tipo de escritura”, debe continuar con la idea propuesta anteriormente (protocolo n.º 2).

La frase no tiene sentido porque no completa su significado. Habla sobre una sensación pero no completa su sentido; no se sabe que se quiere decir de la misma (protocolo n.º 4).

“...” falta parte de la frase (protocolo n.º 5).

Por último, el informante n.º 7 propone en su justificación, las dos posibilidades que permitirían mejorar la escritura de la frase y cómo la elección por una u otra impacta en la asignación de sentido:

La oración está incompleta: o falta el verbo “fue” después de “sensación” (y significaría que la sensación fue generada por la gran cantidad de aprendizajes) o falta otra continuación que nos diga qué pasó con esa sensación generada por los aprendizajes y la incorporación de conceptos (protocolo n.º 7).

Como vemos, condensa en su argumentación las dos opciones que surgen del análisis de los protocolos de sus compañeros: a) la incorporación de un verbo conjugado para reorganizar la frase y armar una estructura completa con el material original o b) la necesidad de incorporar información para que la frase adquiriera sentido.

Frase n.º 11: «En una primera lectura podríamos decir que resalta la disposición de los versos del poema que tiene como objetivo imprimirle al texto un cierto ritmo que hace a su vez que las palabras adopten una importancia especial aunque no se trate de una agramaticalidad que pueda dotarlo de un sentido de musicalidad o hasta aliteración».

Las principales fallas que presenta esta frase se concentran en el exceso de estructuras subordinadas y la ausencia de signos de puntuación.

Los resultados arrojan que un 77,77% de los informantes considera que la frase presenta anomalías en su escritura (protocolos n.º 1, 2, 3, 5, 6, 7 y 9), un 11,11% opina que está bien redactada (protocolo n.º 4) y otro 11,11% opta por no resolver la actividad (protocolo n.º 8).

Dentro de los que consideraron que la frase no estaba bien estructurada, un 44,44% no justifica, pero propone versiones alternativas en las que incorporan pausas internas. Sin embargo, la incorporación de signos de puntuación arroja resultados dispares, porque, por ejemplo, en el protocolo n.º 5, la versión propuesta evidencia como única modificación el agregado de pausas breves:

En una primera lectura podríamos decir que resalta la disposición de los versos del poema, tiene como objetivo imprimirle al texto un cierto ritmo, que hace a su vez que las palabras adopten una importancia especial, aunque no se trate de una agramaticalidad que pueda dotarlo de un sentido de musicalidad o hasta aliteración (protocolo n.º 5).

La incorporación aislada de comas no es significativa porque, si no se realizan otras modificaciones estructurales, la reescritura no alcanza a remedar las inconsistencias sintáctico-semánticas presentes en el original.

Por el contrario, en los protocolos n.º 1, 3 y 6 se añaden signos de puntuación pero también se realizan otras reestructuraciones que su implementación requiere como es el caso de la eliminación de una subordinada mediante la incorporación de un punto seguido y la necesaria reformulación de la secuencia para elaborar otra oración con estructura sintáctica completa:

En una primera lectura, podemos decir que resalta la disposición de los versos del poema. Esta disposición tiene como objetivo otorgar al texto un cierto ritmo que hace que las palabras adopten una importancia especial (protocolo n.º 1).

Por su parte, en los protocolos n.º 2, 7 y 9 se elaboran justificaciones respecto de las anomalías de la frase. El informante n.º 2 no presenta una versión propia pero indica que uno de los errores que presenta el segmento es que “no se observa ningún tipo de puntuación”. En cuanto a los informantes n.º 7 y 9, expresan sus argumentos y proponen versiones alternativas:

Hay demasiada reiteración del “que” y faltan signos de puntuación. “En una primera lectura del poema, resalta la disposición de los versos, que le imprime al texto un cierto ritmo. Esto hace que las palabras adopten una importancia especial”. El resto de la oración lo suprimiría porque es confuso para el lector (protocolo n.º 7).

Faltan signos de puntuación. “En una primera lectura, podríamos decir que resalta la disposición de los versos del poema, que tiene como objetivo imprimirle al texto un cierto ritmo que hace a su vez que las palabras adopten una importancia especial, aunque no se trate de una agramaticalidad que pueda dotarlo de un sentido de musicalidad o hasta aliteración (protocolo n.º 9).

Como vemos, las versiones resultantes son muy diferentes. Esto se debe a que, en el segundo caso, el informante solo se limita a agregar pausas breves, sin que esto implique, según su propuesta, la necesidad de reflexionar sobre otro tipo de modificación. En cambio, en el primer caso, el informante incorpora signos de puntuación, pero también reformula el texto en función de la reestructuración sintáctica que la nueva disposición gráfica impone. Por ejemplo, en la primera parte de la frase, ejecuta los procedimientos de reformulación y/o eliminación de segmentos textuales con el objetivo de eliminar las cláusulas subordinadas y, de esta manera, aliviar la sobrecarga de la prosa y agilizar la lectura. A su vez, consciente de las dificultades que la falta de jerarquización textual y de claridad en la exposición (producidas por la falta de signos de puntuación y el abuso de subordinadas) pueden generar en el lector, el informante también ejecuta acciones que apuntan a que su propuesta no sólo se convierta en una versión mejorada en el plano sintáctico, sino también, semántico, por tal motivo, decide eliminar aquel segmento de texto que no resulta claro para el lector y que a su juicio, no agrega información relevante.

### **4.3. CONCLUSIONES PARCIALES**

El tipo de ejercitación solicitada permitió obtener información acerca de la existencia y/o significatividad de los conocimientos gramaticales que poseen los estudiantes, por un lado, y por otro, también posibilitó, a partir de las justificaciones que

debían realizar a sus elecciones, establecer el nivel de reflexión metalingüística que han desarrollado hasta el momento.

A fin de poner en discusión estos parámetros, a continuación, sistematizamos en una tabla comparativa los datos porcentuales obtenidos del análisis de ambas pruebas diagnósticas respecto de la detección o no de las fallas estructurales/gramaticales presentes en las frases y la presencia o ausencia de uso de metalenguaje específico (realizamos el detalle sobre las frases que presentan anomalías).

Diagnóstico de entrada					Diagnóstico de salida				
Frase	Detecta la falla	No detecta la falla	Usa metalenguaje	No usa metalenguaje	Frase	Detecta la falla	No detecta la falla	Usa metalenguaje	No usa metalenguaje
N°2	34,77%	65,18%	4,34%	95,66%	N°2	33,33%	55,55%	11,11%	77,77%
N°4	34,72%	60,72%	13,04%	86,96%	N°3	66,66%	33,33%	33,33%	33,33%
N°6	65,21%	34,77%	39,06%	60,93%	N°5	88,88%	11,11%	11,11%	88,88%
N°7	60,76%	39,06%	30,38%	69,61%	N°7	55,55%	33,33%	11,11%	77,77%
N°8	21,73%	78,17%	21,73%	78,26%	N°8	22,22%	66,66%	11,11%	77,77%
N°9	60,86%	39,06%	43,4%	56,42%	N°9	44,44%	55,55%	33,33%	66,66%
N°10	8,69%	91,17%	8,69%	91,30%	N°10	77,77%	11,11%	33,33%	22,22%
					N°11	66,66%	22,22%	33,33%	55,55%

*Tabla n.º 3*

Como se desprende de los porcentajes, en el diagnóstico de entrada, los estudiantes manifiestan mejor rendimiento en el reconocimiento de fallas relativas al uso de las formas verbales y a la construcción de la coherencia en las frases puestas en consideración. Los números indican que más del 60% de los integrantes de la muestra puede reconocer las anomalías vinculadas a incongruencias en la utilización de los verbos y a las dificultades de comprensión que acarrearán las estructuras oracionales incompletas (frases n.º 6, 7 y 9). No ocurre lo mismo con cuestiones gramaticales más específicas, particularmente, las vinculadas con la sintaxis, a saber, identificación de fallas en el establecimiento de la concordancia entre estructuras relacionadas morfológicamente, uso indiscriminado de formas verbales no personales y de construcciones subordinadas, uso inadecuado de preposiciones en el código escrito, entre otros.

Es interesante destacar que, si bien reconocen las anomalías en las frases truncas (anacolutos) y tienen herramientas para darse cuenta de que faltan datos/información para poder completar el sentido de los enunciados, no muestran la misma pericia para detectar las ambigüedades que se derivan de una omisión inadecuada de un sujeto

oracional, tal como ocurre en la última frase. En este caso, la falla se concentra en el plano sintáctico porque la ausencia del sujeto oracional en el último segmento y la presencia de otros actantes en el resto del fragmento, genera ambigüedad en cuanto al referente del último verbo. Esta anomalía plenamente sintáctica, de relación estructural entre los constituyentes de un enunciado, pasó inadvertida para casi todos los informantes, solo dos estudiantes pudieron detectarla y explicarla técnicamente.

Por su parte, en el diagnóstico de salida, observamos que la capacidad reflexiva se extiende a otros dominios gramaticales, además de los usos de los verbos y las asignaciones de sentido (frases n.º 7 y 10). Esto se debe a que, más del 50% de los estudiantes puede detectar anomalías relacionadas con la concordancia de número, con el abuso de estructuras subordinadas y con el uso desaprensivo de los gerundios (frases n.º 3, 5 y 11).

Cabe destacar que estos últimos son temas que integran los contenidos de las materias *Gramática I* y *Taller*. El dato es relevante porque indica que más de la mitad de los ingresantes los ha incorporado a sus esquemas de saberes previos sobre el sistema de la lengua, puesto que, al inicio de la cursada eran desconocidos o no estaban disponibles y, sobre el final del primer año universitario, se encuentran disponibles y fueron activados al momento de reflexionar sobre estructuras lingüísticas particulares.

No obstante esto, los estudiantes no se muestran seguros y consistentes en la tarea de detección de anomalías gramaticales. Esto se debe a que, reconocen fallas de concordancia y de incongruencia en el uso de los verbos en algunas frases, pero en otras, no son advertidas (frases n.º 2, 8 y 9). Dicha situación también es signo de que, si bien los contenidos gramaticales involucrados fueron dictados, la práctica reflexiva y la sistematización de los nuevos saberes no fueron tan satisfactorias. De haber sido así, los informantes hubieran demostrado pericia en la detección de las fallas cada vez que se hicieran presentes.

También ocurre que, en el afán de detectar errores, los informantes encaran una pesquisa inconducente que los lleva a encontrar fallas que no son tales. En consecuencia, sus argumentos se cimientan sobre una escala de consideraciones desacertadas que se convierten en indicadores del fuerte componente dubitativo y superfluo en la reflexión sobre la propia lengua tomada como objeto de análisis.

En cuanto a la utilización de metalenguaje disciplinar para construir las justificaciones, el panorama es muy poco alentador y los porcentajes se constituyen en signos que indican un estado de la cuestión problemático.

La reflexión sobre escritos ajenos propicia que los estudiantes detecten las anomalías gramaticales/ textuales presentes en las distintas frases puestas en consideración, pero en diferentes grados de dominio tanto conceptual como discursivo.

En este contexto, se presenta como escenario recurrente el hecho de que los estudiantes, en su mayoría, construyen los argumentos sobre la base de generalizaciones vagas o vacías de contenido que se limitan a una descripción apreciativa de la anomalía. Son muy pocos los casos en los que, además de describir la falla, se intenta/ensaya una posible explicación gramatical. En consecuencia, sus consideraciones son meramente descriptivas y declarativas, más no explicativas, es decir, son capaces de enunciar consideraciones intuitivas, generales y de tipo descriptivo<sup>119</sup> pero, cuando se trata de cuestiones de índole gramatical y, específicamente sintáctica, no pueden elaborar argumentaciones y/o inclusive, detectar la falla.

Otro escenario se presenta cuando los estudiantes intentan utilizar metalenguaje pero, en su aplicación, se deslizan errores conceptuales. La pulsión por elaborar justificaciones construidas sobre la base del metalenguaje apropiado y, de esta manera, demostrar dominio conceptual y discursivo, produce, en varios casos, argumentaciones erráticas, desacertadas e inconducentes, hecho que, a su vez, indica una integración fallida de los saberes gramaticales a los esquemas de conocimientos sobre el sistema de la lengua<sup>120</sup>. Esta situación es doblemente preocupante, primero, porque los usos declarativos y/o desacertados de la terminología disciplinar ponen en evidencia la superficialidad de los saberes y los aprendizajes fallidos y segundo, porque la confusión en el uso del metalenguaje se produce al inicio del ciclo universitario, pero también está presente al finalizar el primer año académico.

Como se ha analizado en el CAPÍTULO 1, los niveles de reflexión metalingüística se delimitan en función del grado de consciencia sobre el conocimiento o dominio sobre el aspecto del lenguaje involucrado; en tal sentido, se realiza una distinción entre

---

<sup>119</sup> Por ejemplo, en el diagnóstico de entrada, el protocolo n.º 5 enuncia de manera general e inconsistente “uso incorrecto de los verbos”; situación similar se produce en el protocolo n.º 11 donde se justifica que “se usa mal la coma” pero no se explica por qué. En el diagnóstico de salida, también encontramos generalizaciones superfluas y vagas. Por ejemplo, el protocolo n.º 4 expresa que “la coma no está bien utilizada” y el n.º 9 “faltan signos de puntuación”.

<sup>120</sup> Por ejemplo, en el diagnóstico de entrada, el informante n.º 10 considera que toda aquella construcción que se encuentre entre comas es una aposición o el informante n.º 23 quien supone que los sustantivos y los adjetivos flexionan como los verbos. También encontramos este tipo de inconsistencias en el diagnóstico de salida; así, el informante n.º considera que la flexión «trascienda» está en tiempo futuro y el informante n.º 2 sostiene que «canto» es participio y «del» un artículo.



conocimientos implícitos o epilingüísticos y conocimientos explícitos y se sostiene que hay diferentes clases de actividad metalingüística: a) no consciente, es decir, saberes implícitos que permiten usar la lengua pero no reflexionar sobre esos usos; b) consciente verbalizada con términos comunes, esto es, se tiene acceso al saber específico pero no se dispone del metalenguaje particular de la disciplina para manifestarse sobre él y c) sistematizada en modelos formales y con el recurso a términos técnicos, o sea, saberes sistemáticos sobre las reglas que rigen el uso del lenguaje (Culioli, 1990; Karmiloff- Smith, 1996; Camps y Milian, 2000; Auroux, 1998; Mateos, 2001)<sup>121</sup>.

La distribución precedente permite establecer una correlación directa entre el alcance de la reflexión metalingüística de cada uno de nuestros ingresantes y sus posibilidades de resolución de las tareas propuestas. Así, los datos obtenidos mostraron determinadas constantes: en algunos casos, no sólo se detectan los errores, sino que también se posee la terminología específica para nombrarlos, es decir, se trata de saberes conscientes y significativos que permiten la reflexión sobre el funcionamiento y la estructura del propio lenguaje. En otros, si bien el error no se puede verbalizar, se reescribe la frase intentando corregir los problemas, lo cual indica que el saber específico está operando significativamente y permite detectar y solucionar problemas de escritura. Por último, el error no es detectado, lo que indica que no hay elementos conscientes que permitan reconocerlo y resolverlo.

Los datos empíricos nos permiten constatar que no tener dominio de la explicación específica o no disponer del metalenguaje propio de la disciplina no tiene como correlato la imposibilidad de reflexionar sobre la propia lengua. En estos casos, el reconocimiento de las anomalías se hace posible por la existencia de una gramática implícita que poseen todos los usuarios por ser hablantes nativos de una lengua. No obstante, los estudiantes se encuentran estancados en un nivel intuitivo que deja constancia de las falencias en la enseñanza de la gramática tanto en los niveles educativos anteriores como en el superior.

Una variante de esta situación se presenta cuando los estudiantes no disponen de herramientas discursivas para expresar un argumento que justifique su elección y recurren a la estrategia proponer una versión alternativa. Este otro dato empírico nos habilita también para corroborar que la experimentación con la propia escritura propicia

---

<sup>121</sup> Para una exposición más detallada cfr. 1.3.3. *Lingüística y metalenguaje*.

la detección del error y promueve la búsqueda de alternativas para enmendarlo. Las reescrituras que ensayan evidencian una silenciosa actividad metalingüística ya que, si bien no poseen el metalenguaje para verbalizar sus acciones, las versiones que proponen tienen la huella tangible de las intervenciones reflexivas que efectuaron.

No obstante, también constatamos que, en la operación de reescritura, que tiene por objetivo enmendar las fallas originales, se producen otras nuevas, generalmente vinculadas con la normativa ortográfica. También detectamos casos en los que las reescrituras presentan modificaciones mínimas o inconsistentes que no alcanzan a enmendar las fallas estructurales/gramaticales que aparecen en los fragmentos. Por último, también nos encontramos con versiones cuyas alteraciones afectan el contenido y el resultado es una distorsión del significado original.

Otra variante de la no disponibilidad de terminología disciplinar está constituida por los casos en que los argumentos se elaboran desde el plano semántico o de significado. Los informantes, al no disponer de metalenguaje, utilizan como estrategias discursivas, por un lado, el redireccionamiento de los argumentos hacia el significado de los segmentos textuales y, por otro, la dispersión en justificaciones apreciativas que denotan la ausencia o no disponibilidad de los saberes específicos. De esta manera, se desenfoca la reflexión sobre la gramática del código escrito y se ponen en evidencia las dificultades o parcialidades de los estudiantes a la hora de comprender los enunciados de las consignas y/o de responder en función de los parámetros solicitados

Para contrarrestar este panorama poco auspicioso, debemos destacar que también encontramos datos empíricos que comprueban la existencia de un contexto diferente y de signo positivo. Constituyen una minoría, pero hay estudiantes que demuestran la excepción a la regla, es decir, detectan las fallas gramaticales y disponen de terminología específica para nombrarlas y explicarlas. Tanto en el diagnóstico de entrada como en el de salida, corroboramos que algunos estudiantes han podido realizar tanto la reflexión solicitada como la justificación específica, porque disponen de determinados saberes gramaticales, conscientes y significativos que los han habilitado para reflexionar sobre el funcionamiento y la estructura del propio lenguaje y expresarse al respecto.

De las consideraciones precedentes se desprende que aquellos contenidos que son enseñados de manera sistemática, permanecen permeables para futuras activaciones. Más allá de la teoría de base, si los saberes gramaticales se enseñan con sistematicidad,

se propicia su internalización y su incorporación definitiva a los esquemas de conocimiento sobre el sistema de la lengua, adquieren significatividad y sentido<sup>122</sup>.

En consecuencia, los datos empíricos también nos permiten corroborar que las anomalías en las frases puestas en consideración activan los sistemas de conocimientos gramaticales y los informantes actualizan de ese sistema el contenido específico involucrado. Esta operación reflexiva les permite, por un lado, activar sus esquemas de conocimiento sobre la gramática del español y, por otro, construir sus enunciados en base al metalenguaje específico de la disciplina. Las estrategias cognitivas que se ponen en marcha para reflexionar sobre la propia lengua y la disponibilidad, tanto conceptual como terminológica, manifiestan un grado óptimo de actividad metalingüística.

Si bien, en muchos casos, el trayecto por el primer año universitario no ha tenido gran impacto en lo que a contenidos gramaticales respecta, otros, aunque en menor proporción, han incorporado nuevos saberes sobre la gramática del español y han profundizado y/o mejorado el estado de sus saberes gramaticales previos. También evidencian haber mejorado sus herramientas discursivas porque se muestran capaces de construir explicaciones respecto de los fenómenos gramaticales sobre la base del metalenguaje propio de la disciplina y ofrecen argumentaciones explicativas, reflexivas, detalladas, acertadas y que responden adecuada y satisfactoriamente en función de los parámetros académicos.

En este contexto, reafirmamos la importancia de la enseñanza de contenidos gramaticales en las distintas etapas de la educación formal de un sujeto porque los saberes sobre la gramática significativamente aprehendidos son una fuente de conocimiento constante que se activa cuando los múltiples escenarios de escritura o lectura lo requieran.

En suma, la enseñanza y el aprendizaje significativos de conocimientos sobre la estructura de la lengua materna son insustituibles si uno de los objetivos de la educación es que los usuarios del lenguaje tengan capacidad para construir, revisar y poner en acto sus diversas producciones verbales de manera autónoma.

---

<sup>122</sup> Este hecho se puede constatar en relación a las formas verbales, ámbito de la gramática donde los encuestados manifiestan mayor capacidad de reflexión metalingüística. Los paradigmas y las conjugaciones verbales son contenidos propios del primer trayecto educativo y, podemos confirmar que se trata de saberes internalizados porque ha transcurrido mucho tiempo desde ese aprendizaje inicial y, no obstante, sigue disponible para actualizarse según los requerimientos de la situación comunicativa.

**CAPÍTULO 5:**  
**CONOCIMIENTOS GRAMATICALES II: RECONOCIMIENTO**  
**DE CATEGORÍAS LÉXICAS**

## 5.1. PRESENTACIÓN

Los seres humanos percibimos el mundo a través de las cosas, sus cualidades, los procesos que integran y las circunstancias que las rodean. En consecuencia, los usuarios del lenguaje deben ser conscientes de que, en la lengua, a cada uno de esos fenómenos perceptivos le corresponde una clase particular y específica de palabra (López García, 2005). Materializamos el mundo mediante el lenguaje y cada realidad tiene su denominación. Al respecto, Gianmatteo y Albano sostienen que:

[...] el hecho de que las palabras de una lengua se agrupen en clases, como sustantivos, adjetivos, verbos, etc., no es una mera clasificación desarrollada por la gramática. Experimentos científicos recientes, llevados adelante en el área de la psicolingüística, han confirmado que las palabras de una lengua no constituyen listas arbitrarias y sin relación entre sí. Por el contrario, en el lexicón o diccionario mental donde se almacenan, las palabras se agrupan en clases, cuyos miembros comparten características y tienen un comportamiento semejante (2006, p. 11).

En tal sentido, para Bosque y Gutiérrez Rexach, “las palabras se almacenan en nuestro diccionario o léxico mental y allí reciben la especificación de categoría que determinará su comportamiento sintáctico” (2009, p. 110). Por estas razones, los hablantes deben conocer los elementos que la lengua les ofrece, sus rasgos particulares y su combinatoria para referirse verbal y conscientemente al mundo que los rodea.

La consigna en la que nos concentraremos en este capítulo se circunscribe al relevamiento de datos vinculados con conocimientos gramaticales respecto de las clases léxicas del español (cfr. 1.5.2. *Las clases de palabras*). El objetivo consiste en indagar los saberes que los estudiantes poseen en relación a categorías gramaticales teóricas propias del análisis interno del sistema de la lengua como es el caso del reconocimiento de determinadas categorías léxicas del español.

En caso de haber recibido instrucción gramatical sobre clases de palabras, podemos advertir que los ingresantes universitarios a la carrera de letras poseerán un vínculo lejano con la conceptualización respecto de la temática ya que, si fueron contenidos abordados en la escuela primaria o en los primeros tramos de la secundaria, han pasado al menos, más de diez años sin tener contacto con esos saberes. No obstante, si el proceso de enseñanza-aprendizaje resultó significativo, estarán disponibles para su activación cuando el contexto lo requiera, y la actividad propuesta en el diagnóstico permitirá corroborar esta hipótesis.

En tal sentido, las actividades n.º 4 y 5 del diagnóstico de entrada y n.º 5 del de salida consistían en el reconocimiento de distintas clases de palabras tales como sustantivos, adjetivos, formas verbales (verbos conjugados, frases verbales y

verboides<sup>123</sup>) y adverbios en los textos propuestos (cfr. 2.3.1.2.2. *Clases de palabras*). El objetivo de este ejercicio de tipo identificatorio consiste en revisar y diagnosticar el nivel de dominio que los ingresantes poseen en relación a las clases léxicas del español, tanto respecto de la clasificación de cada una según sus rasgos particulares, como de posibles vínculos que pueden adquirir entre sí en el contexto de una oración. Los datos relevados permitirían iluminar zonas de la composición escrita vinculadas con la selección léxica y la estructura sintáctica del español, es decir, la selección de palabras para dar cobertura léxica a los patrones sintácticos. De la clasificación acertada y del caudal reconocido de cada clase léxica, por parte de los ingresantes, podremos deducir el grado de conocimiento y dominio de cada categoría.

## **5.2. RECONOCIMIENTO DE CLASES DE PALABRAS EN EL DIAGNÓSTICO DE ENTRADA**

### **5.2.1. FORMAS VERBALES**

De la totalidad de los encuestados, un 95,65% (protocolos n.º 1-15, 17-23) reconoce qué es un verbo conjugado y sólo un estudiante no resuelve la actividad (4,34%, protocolo n.º 16). Respecto de las formas no personales o verboides y de las frases verbales, en los protocolos se advierte que se trata de subcategorías léxicas desconocidas o de dominio difuso y de límites poco claros para los estudiantes.

Es de destacar que un 65,21% (protocolos n.º 1, 4-10, 12, 14, 17, 19, 20, 22 y 23) marcó más de la mitad de los verbos conjugados presentes en el fragmento (31 formas verbales conjugadas, de las cuales 27 son formas simples y 4 son frases verbales)<sup>124</sup>, lo cual indica que se trata de un concepto aprendido y que se encuentra permeable para actualizar cuando el contexto lo requiera. Además, indica también que, los encuestados se detuvieron en la realización de la actividad y buscaron resolverla de manera completa y con cierta profundidad.

En cuanto a las dificultades, observamos como más recurrentes las que se consignan a continuación: a) reconocimiento de una sola subclase pero inclusión de ítems pertenecientes a otra, b) falta de discriminación entre los ítems léxicos pertenecientes a cada subclase (incluyen una subcategoría dentro de otra), c) dificultades en el reconocimiento de frases verbales, d) presencia de anomalías ortográficas y e) marcación indiferenciada de las subcategorías relativas a verbos

---

<sup>123</sup> Para una explicación detallada de los fundamentos por los cuales se opta por la utilización de este término, cfr. 2.3.1.2.2. *Clases de palabras*.

<sup>124</sup> Para más detalle cfr. CAPÍTULO 2: *Clases de palabras*.

conjugados y verboides. En este último caso, el 8,68% (protocolos n.º 2 y 14) no diferencia con claridad las marcas correspondientes a cada subclase, esto es, encierran en un globo o subrayan de igual manera tanto las formas personales como las no personales.

Respecto de la primera problemática, un 39,13% indica o enuncia que sus marcas corresponden únicamente a verbos conjugados, pero ocurre que de este porcentaje sólo el 8,69% (protocolos n.º 11 y 22) respeta la selección de verbos flexionados, ya que el 30,43% (protocolos n.º 3, 4, 6, 10, 13, 17 y 20) restante incluye a las formas no personales dentro de la categoría de verbo conjugado. Esta situación nos da la pauta de que los informantes no tienen dominio respecto de los límites de cada uno. Además, el hecho de elegir solamente la identificación de verbos conjugados y que dentro de esa marcación se incluyan verboides, es una señal de que sienten más seguridad en el reconocimiento de los primeros. Sin embargo, la inclusión de los verboides como verbos conjugados deja la huella evidente de un conocimiento dudoso o confuso de las subdominios dentro del sistema verbal del español.

En cuanto a la segunda problemática, un 47,81% indica o enuncia (con diferentes colores o verbalizaciones) que marcan ambas subclases solicitadas, pero sólo un 4,34% reconoce verbos conjugados y verboides de manera diferenciada y sin incluir elementos de una subclase dentro de otra (protocolo n.º 5). El 43,47% restante, si bien resalta diferenciadamente cada subclase, incluye como verbos conjugados a verboides y viceversa (protocolos n.º 1, 7-9, 12, 15, 18, 19, 21 y 23). Es decir, al indicar de manera diferente las subcategorías léxicas puestas en juego (con colores o marcas distintas) buscan demostrar un dominio consciente de la diferencia entre las dos subclases de palabras; sin embargo, ese saber se ve cuestionado y puesto en duda cuando incluyen confusamente una subcategoría dentro de otra.

Por ejemplo, en el protocolo n.º 15 se marca como verboides a los siguientes verbos conjugados: «fue, fuese, iban» y como verbos conjugados a los siguientes verboides «quitar, disparándole, obtener, tocando». Lo mismo ocurre con el protocolo n.º 21, se marcan como verboides a verbos conjugados o frases verbales: «fue, encontraron, tenía, desobedecía, iban venciendo», y como verbo conjugado al infinitivo «quitar»<sup>125</sup>.

---

<sup>125</sup> Los mismos casos se presentan en los protocolos n.º 7, 8, 9, 12, 18, 19 y 23.

A su vez, de este porcentaje (47,81%) que manifiesta reconocer las diferencias entre verbos conjugados y verboides, esto es, que han aprendido sobre cada uno de ellos y conocen sus rasgos particulares, un 21,73% presenta como confusión recurrente el hecho de marcar como verboides a los verbos conjugados tanto en modo subjuntivo como en indicativo («fuese» y/o «estuviese» en los protocolos n.º 7, 9, 15, 18 y 21 y «fue» en los protocolos n.º 15 y 21). En el primer caso, puede ocurrir que los marquen como verboides porque ven en su forma rasgos de verbos conjugados, pero como desconocen, no recuerdan o tienen escaso dominio de las conjugaciones de los verbos en modo subjuntivo, intuitivamente y, ante la duda, los marcan como verboides.

En el caso del verbo «ir», podemos sospechar que lo identifican como verboide por la amplia gama de irregularidades que presenta<sup>126</sup>. Sus múltiples formas de representación gráfica según modos, tiempos y personas, hacen de él un verbo multiforme y que escapa a las reglas de identificación directa y automática que despliegan los estudiantes. Al no responder a las formas convencionales y de fácil detección, desconfían de que sean verbos «puros», pero, intuitivamente saben que están funcionando como tales, posiblemente por su lugar y el rol que desempeñan en el contexto oracional y, en consecuencia, los marcan como verboides.

Vinculada a la confusión entre verbos conjugados y verboides, encontramos otra derivación; la confusión con otras clases de palabras. Esto significa que no sólo están difusos los límites entre verbos conjugados y verboides, sino también entre éstos y los sustantivos, adjetivos y adverbios. Por ejemplo, en los protocolos n.º 8 y 9 se marca como verboide al sustantivo «libertador» (posiblemente, por su terminación lo asimilan a un infinitivo), y al adverbio «detrás» y como verbos al adverbio «detrás» y a los adjetivos «valiente» y «contento» (protocolos n.º 8 y 9).

Dentro de este panorama también hallamos manifestaciones explícitas por parte de los estudiantes acerca de la falta de conocimiento de los verboides específicamente. Así, encontramos verbalizaciones como la siguiente:

No aprendí en mi transcurso por el colegio sobre los verboides, asique no sé cómo son (protocolo n.º 13).

Y también indicaciones menos explícitas, pero igualmente reveladoras como en el protocolo n.º 6, donde el estudiante coloca un gran signo de interrogación al lado de

---

<sup>126</sup> Según Hernández Alonso, se trata de verbos «polirrizos» porque han heredado sus formas de varias raíces latinas. “Tales son *ser* (*fu-* para el perfecto y los tiempos de su grupo; *s-* para futuros, presente de subjuntivo e imperativo; *er-*, para imperfecto de indicativo y *es-/s-* para el presente de indicativo) e *ir* (*i-*, para el imperfecto de indicativo, futuros y plural del imperativo; *va-*, para presente de indicativo y subjuntivo y singular de imperativo y *fu-*, para el grupo de perfecto simple)” (1996, p. 348-349).



la palabra «verboide» que aparece en el enunciado de la consigna. A su vez, cuando inician el desarrollo de la actividad, ambos casos incluyen dentro de la categoría verbos conjugados (que manifiestan conocer) también a los verboides, porque se sienten movilizados a marcarlos como verbos conjugados ya que su intuición de hablantes nativos les indica que en ellos se presentan rasgos verbales. Sin embargo, no incluyen otra clase de palabra, hecho que nos permite considerar que los toman como pertenecientes a la clase verbal por su similitud formal a los verbos conjugados, tal como ocurría en los casos anteriores.

Otra dificultad detectada se presenta en los casos que marcaron verbos y verboides en el fragmento y que luego los extrajeron y los copiaron en una hoja aparte. En este proceso puntual de escritura (operación extra) se filtraron vicios y errores cuya procedencia se puede vincular con la distracción o con la fuerza inevitable de costumbres o hábitos escriturarios nunca corregidos ni reflexionados (protocolos n.º 14 y 23). Nos referimos al caso de la acentuación incorrecta de los verbos (cfr. 3.2.1), específicamente cuando están conjugados en tercera persona plural del pretérito perfecto simple del modo indicativo: \*mandarón,\*pelearón, \*encontrarón, \*quedarón. Es evidente que, para los informantes, colocar el acento en la última sílaba de estos verbos constituye un hábito y es la forma de escritura correcta puesto que, a pesar de tenerlos escritos en el fragmento y de leerlos y mirarlos en reiteradas ocasiones (debido a las características de la consigna), al trasladarlos a otro papel, con su puño y letra, imprimen los hábitos usuales de escritura; así, los plasman en su hoja de la manera en que los tienen incorporados.

Esta costumbre cuestionable, está relacionada con un fenómeno de regularidad, contaminación y asimilación, a propósito de las reglas de acentuación. En tal sentido, los estudiantes operan una correlación intuitiva con la regla de acentuación que corresponde a la tercera persona del singular en ese tiempo y modo y la asimilan a la tercera de plural. Otra posibilidad es asimilar la tildación de esta flexión verbal con la acentuación de las palabras oxitónicas (agudas) terminadas en consonante «n». Esta contaminación, que tiene una causa sencillamente detectable por parte del docente de lengua, no se ha trabajado, explicado ni reflexionado, y, por ende, se ha transformado en un error recurrente pero nunca tomado como tal.

Al respecto, Camps (2006) sostiene que los conocimientos espontáneos o aquellos adquiridos en las primeras etapas de escolarización pueden convertirse en obstáculos para la profundización y aprendizaje progresivo de la complejidad de los

contenidos gramaticales, si han sido aprehendidos de manera equívoca o si no han sido objeto de reflexión y sistematización. En tal sentido, las nociones o procedimientos aprendidos de manera anómala o irreflexiva pueden constituirse en barreras que impiden o dificultan tanto la complejización conceptual como la reubicación de la versión adecuada en su lugar.

Por último, también encontramos como constante, la dificultad para reconocer perífrasis o frases verbales.

En el fragmento encontramos las siguientes perífrasis: tres frases verbales con verboide (específicamente, con gerundio «iban venciendo», «salió huyendo» y «siguió siendo») y una de tiempo compuesto («había echado»). Ofelia Kovacci (1990) identifica los siguientes tipos de frases verbales: a) tiempos compuestos: tienen como núcleo el verbo «haber» en su forma personal (con flexión en número y persona) y como modificador, el participio invariable (en «o») del verbo que se conjuga; «haber» personal y el participio invariable sólo ocurren en esta construcción (son interdependientes)<sup>1</sup>, b) frase verbal pasiva: está formada por ser+participio concordado con el sujeto en número y género; la frase verbal pasiva guarda una relación constante con una forma verbal activa en igual tipo y modo y c) frases con verboide infinitivo o gerundio: la forma de reconocimiento es que no admiten conmutación estructural del verboide por una construcción exocéntrica o por la forma verbal correspondiente; funcionan como los verbos de la misma base del verboide, de los que son variantes aspectuales, por consiguiente, la forma no personal rige los modificadores.

Los resultados obtenidos dan cuenta de un desconocimiento general respecto de este contenido gramatical. La gran mayoría de los estudiantes (86,95%) realiza una operación de ruptura de las frases verbales con el objetivo de marcar cada uno de los elementos que las componen por separado o alguno de ellos en particular (protocolos n.º 1-5, 7-15, 17-20, 22 y 23). Así, en un 26,08% se opera el quiebre para marcar por un lado el verbo conjugado y por otro el verboide (protocolos n.º 1, 5, 9, 12, 14, 15), un 47,82% marca solo el verbo conjugado (protocolos n.º 2, 7, 8, 10, 11, 13, 17-20 y 22), un 13,04% marca ambos como verbos conjugados (protocolos n.º 3, 4, 23), un 4,34% la reconoce como forma no personal (protocolo n.º 21) y solo un 4,34% marca las frases verbales correctamente, es decir, como núcleos de significación (protocolo n.º 6).

El análisis de los datos arroja como claro indicador la ausencia de conocimientos gramaticales sobre estas formas particulares de construcción verbal, pero de uso altamente productivo tanto en la oralidad como en la escritura.

Por último, en el fragmento aparece un caso especial de bipredicación que, si bien en apariencia se muestra como perífrasis verbal, al analizarla a la luz de las explicaciones de Di Tullio<sup>127</sup>, vemos que no lo es. Es el caso de «hizo huir», no hay obligatoriedad de las formas flexivas, puesto que permite la conmutación estructural por una cláusula de relativo con verbo conjugado («hizo que huyera»).

La mayoría de los encuestados no la reconoció como bipredicación, así, un 30,43% indicó solo el verbo conjugado (protocolos n.º 1, 6, 7, 10, 12, 20 y 23), un 26,08% solo el verboide (protocolos n.º 2, 3, 8, 13, 17 y 18), otro 26,08% marcó, por un lado el verbo y por el otro el verboide (protocolos n.º 4, 5, 9, 14, 15 y 19) y un 4,34% la marca unificada pero como verboide (protocolo n.º 21). Si bien la mayoría no la identifica como frase verbal, esto no nos permite deducir que haya sido como resultado de una reflexión metalingüística, sino que es fruto de su intuición de hablante (ven en ella la presencia de un verbo conjugado y una forma no personal) y de las características de la tarea. Entonces, observamos un desconocimiento general de las frases verbales y, por lo tanto, si no tienen herramientas para reconocerlas, tampoco dispondrán de elementos que les permitan reflexionar sobre los casos en que no lo son.

### 5.2.2. SUSTANTIVOS

Tal como detallamos en el CAPÍTULO 2 (2.3.1.2.2. *Clases de palabras*), el texto propuesto en el diagnóstico consta de 30 sustantivos que desempeñan diferentes

---

<sup>127</sup> Di Tullio (1997) acuerda con Franch y Blecua (1994) en la existencia de dos tipos de estructuras diferentes. Unas forman una unidad compleja, la perífrasis verbal, que funciona como núcleo del sintagma verbal (el primer verbo es el auxiliar que pertenece a una clase cerrada y el segundo, el verbo principal. El auxiliar aporta modificaciones de índole gramatical al verbo principal (temporales, modales o aspectuales), y, como carece de una estructura argumental, no impone restricciones a los argumentos seleccionados por el verbo principal. En el segundo caso, cada uno de los verbos forma parte de una cláusula distinta: el verbo no flexionado es el núcleo del predicado de una cláusula –carente de los rasgos flexivos típicos del verbo conjugado: persona, número, tiempo, modo– que funciona como complemento del verbo principal. Por otro lado, los teóricos coinciden en la problemática que emerge al momento de su reconocimiento. Franch y Blecua se preguntan cuándo la cohesión de sentido y la función modificadora del verbo finito es tal que separe la bipredicación con unidad de sentido de la que no tiene tal unidad de sentido. Di Tullio resalta que la cuestión reside en determinar si la forma flexionada y la no flexionada constituyen una sola cláusula (en cuyo caso, la primera sería un auxiliar) o si pertenecen a dos cláusulas distintas (por lo que uno de los verbos sería el de la cláusula principal y el otro, el de la subordinada). En este sentido, Di Tullio ofrece una caracterización de las frases verbales e indica los siguientes aspectos como pautas para su reconocimiento: a) integración semántica de los constituyentes: una perífrasis verbal expresa un significado complejo, a veces no reducible a la mera suma de los significados de los lexemas componentes; b) estructura morfológica: una perífrasis verbal consta de un verbo auxiliar conjugado y de un verbo principal en una forma no finita; muchas veces existen elementos de unión como preposiciones o “que”; c) naturaleza de los auxiliares: se trata de verbos que pertenecen a una clase cerrada, sujetos normalmente a un proceso de dessemantización y d) los auxiliares que integran las perífrasis verbales transmiten información gramatical de naturaleza temporal, modal y aspectual (1997, p. 250).

funciones sintácticas<sup>128</sup> y la tarea de reconocimiento de esta clase léxica arroja los siguientes datos cuantitativos. Un 43,47% identifica menos de diez sustantivos (protocolos n.º 1-3, 7-9, 11, 13, 22 y 23); un 26,08% más de veinte (protocolos n.º 5, 6, 12, 14, 16 y 17); un 21,73%, más de diez (protocolos n.º 4, 10, 18, 19 y 21) y un 8,69 no resuelve la actividad (protocolos n.º 15 y 20). Los resultados indican que se trata de una clase de palabra que no ofrece mayores dificultades para su reconocimiento dentro de los textos.

No obstante los datos consignados, el análisis cualitativo permite esbozar tres escenarios posibles: a) los ingresantes identifican como sustantivos a otras clases de palabras, b) marcan como sustantivos plenos a las categorías nominales que forman parte de conectores y c) reconocen como sustantivos a sintagmas o grupos nominales compuestos de núcleo sustantivo y modificador adjetivo.

En el caso a), los informantes marcan como sustantivos por ejemplo, al participio adjetivo «asesinado» (protocolo n.º 17) y al adverbio «allí» (protocolo n.º 9). En el caso b), identifican al sustantivo que forma parte de una partícula de enlace (conformada por una preposición y un término); en efecto, se trata de un sustantivo, pero en ese tipo de construcciones pierde su función sintáctica y se subordina a la función de partícula de enlace. Así, aparecen marcados «lado» -“por un lado”- (protocolos n.º 6 y 14), «vez» -“de una vez”- (protocolos n.º 6 y 16) y «manera» -“de esta manera”- (protocolo n.º 6 y 17).

Como se observa, los casos en los que los estudiantes identifican de manera incorrecta son escasos y podemos aventurar que, por el contexto de las producciones, se trata de equívocos más que de errores derivados de una falla en el conocimiento. Esto es, 4 de los 5 casos revisados (protocolos n.º 6, 14, 16 y 17), evidencian un alto dominio de la categoría léxica en cuestión, ya que reconocen la mayoría de los sustantivos que aparecen en el fragmento (entre 23 y 28). Podemos pensar que se trata de equívocos provocados por el afán de resolver la consigna de la mejor manera posible tratando de identificar todos y cada uno de los sustantivos, incluso, los que forman parte de partículas de enlace. Estaríamos en presencia de una variante de la hipercorrección que

---

<sup>128</sup> Según su función, los sustantivos presentes en el fragmento se distribuyen de la siguiente manera: 8 funcionan como núcleo de sujeto («investigación, crimen, operativo, joven, amigo, policía, testigo y víctima»), 4 como núcleo de circunstancial («fin, detención, hecho, muerte»), 6 como núcleo de complemento indirecto («semana, joven, zona, sospechoso, escuela, anónimos»), 8 como núcleo de objeto directo («suposición, desenlace, verdad, rastro, pista, motivos, serie, criminal»), 1 como núcleo de objeto indirecto («delincuente»), 2 como núcleo de predicativo («implicado, años») y uno como núcleo de aposición («compañero»).

obstaculiza el proceso reflexivo respecto del contexto de aparición de estas partículas y su funcionalidad dentro del enunciado.

Respecto del caso c), se constata que algunos informantes marcan como sustantivo a grupos nominales cuyo núcleo es un sustantivo acompañado por modificadores directos o indirectos. Los casos registrados son:

- Núcleo + modificador directo: «operativo policial» (protocolos n.º 6, 11 y 21); «mejor amigo» (protocolos n.º 7 y 11).
- Núcleo + modificador indirecto: «fin de semana» (protocolos n.º 6 y 16); «compañero de escuela» (protocolo n.º 16).

Estas elecciones muestran un grado mayor de reflexión «meta» y específicamente, de análisis morfosintáctico, puesto que se trata de grupos sintácticos nominales<sup>129</sup> caracterizados por designar una única realidad. En este caso, estamos en presencia, por un lado, de grupos, y por otro, de locuciones nominales, aunque se reconoce que sus límites son borrosos.

De igual modo, es posible establecer que los grupos nominales son de complejidad variable debido a los diversos elementos que pueden incidir sobre el sustantivo (subordinados unos a otros) y que además, pueden ser especificativos o explicativos. Los primeros restringen la extensión del grupo nominal y los segundos son incisivos que ayudan a identificar la referencia o proporcionan otras informaciones complementarias o aclaratorias (RAE, 2009, p. 847).

En nuestros protocolos, encontramos ejemplos que corresponden a grupos nominales especificativos: «operativo policial», «mejor amigo» y «compañero de escuela». En estos casos, los elementos que inciden sobre el sustantivo son adjetivos o complementos preposicionales que ofrecen una especificación restrictiva respecto del núcleo.

Por otro lado, tenemos el sintagma «fin de semana», grupo nominal que forma parte de la segunda clasificación referida a las locuciones nominales. Éstas constituyen una sola pieza léxica porque su significado no se obtiene composicionalmente, es decir, combinando sus elementos constituyentes, sino que se trata de combinaciones gramaticalizadas (ya formadas y generalmente incluidas en los diccionarios) que

---

<sup>129</sup> “A partir de unidades léxicas simples, la sintaxis puede articular unidades mayores llamadas grupos, frases o sintagmas, que constituyen expansiones o proyecciones de su respectivo núcleo (categoría o clase de palabra central o fundamental en la constitución interna de un grupo sintáctico [...]). Se trata de estructuras articuladas en torno a su núcleo, que admite diversos modificadores y complementos” (RAE, 2010, pp. 12-13).

constituyen una sola pieza léxica y ejercen la misma función sintáctica que la categoría que les da nombre<sup>130</sup> (RAE, 2009).

Aquí es interesante analizar las posibles operaciones mentales que transitaron los estudiantes para llegar a identificar dentro de la clase sustantivo a los grupos nominales. En estos casos particulares, los ingresantes intuyen una relación de fuerte dependencia entre los constituyentes, hecho que puede deberse a que, en el uso, suelen aparecer en combinación, esto es, en el discurso, son de uso corriente las formas «mejor amigo» y «compañero de escuela», por lo tanto, la recurrencia hace que impacten cognitivamente como designadores de una única realidad. Algo similar ocurre con «operativo policial», aunque aquí también se puede analizar el campo semántico que rodea al sustantivo. En el contexto del fragmento y, ante la ocurrencia del lexema «operativo», es altamente esperable tanto a nivel discursivo como cognitivo, la selección del adjetivo «policial».

Entonces, es evidente que ejecutaron varias operaciones cognitivas (identificación, análisis, proximidad con otras formas, relación de dependencia, significación), hecho que denota la presencia de actividad metalingüística en el proceso de resolución de la consigna. Por último, cabe aclarar que los estudiantes que tuvieron la intuición de que son grupos sintácticos que designan una única realidad son aquellos que mostraron un dominio de alto a medio en el reconocimiento de los sustantivos en el fragmento (entre 10 y 24).

### 5.2.3. ADJETIVOS

Los datos cuantitativos que arroja el análisis exploratorio son los siguientes: del total de informantes, solo un 13,04 % no realiza la actividad (protocolos n.º 8, 20 y 23). El resto resuelve la consigna de manera dispar: un 17,39% reconoce entre 1 y 3 adjetivos (protocolos n.º 2, 9, 11 y 13), un 47,82% entre 4 y 8 (protocolos n.º 1, 4, 5, 7, 10, 14, 15, 18, 19, 21 y 22) y un 21,73% entre 9 y 15 (protocolos n.º 3, 6, 12, 16 y 17)<sup>131</sup>.

---

<sup>130</sup> Para Marcos Marín “Estos sintagmas tienen un sentido unitario y concreto, como cualquier sustantivo simple, pero su proceso de lexicalización está aún sin terminar, ya que no funcionan de manera regular con respecto al número, por ejemplo. La marca de plural no va al final (como en las palabras simples)” (1998, p. 114).

<sup>131</sup> En cuanto a esta clase nominal, en el texto encontramos 14 adjetivos, en 13 casos cumple con la función privativa de modificador directo de sustantivo (función atributiva) y en un caso actúa como predicativo obligatorio (función no privativa predicativa). En función atributiva (Di Tullio, 1997) o función privativa de atributo (Kovacci, 1992) o modificador directo de sustantivo: «último» fin de semana, «toda» suposición, crimen «brutal», desenlace «fatal», «gran» operativo, «mayor» implicado, joven «asesinado», «mejor» amigo, «antiguo» compañero, «otra» pista, anónimos «agresivos», «una»

Una segunda instancia del análisis permite la identificación de tres escenarios posibles con respecto a la manera en que los estudiantes operaron para responder a la tarea solicitada: a) marcan como adjetivos a otras clases de palabras; b) cuando marcan sustantivos como adjetivos suele ocurrir que dichas palabras pueden funcionar como ambas clases léxicas y c) generalmente, como la primera tarea era marcar el sustantivo, cuando realizaron la búsqueda de adjetivos, identificaron directamente a aquellos que acompañaban a los sustantivos.

En primera instancia, se repite la situación identificada en el caso de los sustantivos: los estudiantes indican como adjetivos a palabras que pertenecen a otras clases de palabras, como es el caso de los adverbios o sustantivos.

En tal sentido, aparecen marcados como adjetivos «rápidamente» (protocolos n.º 1, 5, 7, 17, 21 y 22) y «mucho» (protocolo n.º 16). Ambas palabras son adverbios prototípicos (uno de ellos con la terminación -mente característica de los adverbios deadjetivales y el otro un típico adverbio de cantidad). Ahora bien, si intentamos realizar el recorrido de la reflexión de los estudiantes, podemos deducir que, al funcionar como modificadores de otras palabras (rasgo que intuitiva o conscientemente registran para los adjetivos) optaron por marcarlos como la clase de palabra solicitada en la consigna. Además, el caso de «mucho» es prototípico también en cuanto a su función sintáctica, puesto que está modificando a otro adverbio («mucho antes»). Esto manifiesta su clara pertenencia a la clase adverbio e, indirectamente, se convierte en un indicador de que en los ciclos educativos anteriores no hay una enseñanza sistemática y un aprendizaje significativo de las distintas clases léxicas.

Por su parte, el caso de «rápidamente» puede resultar un tanto más ambiguo debido a que se trata de, como ya mencionamos, adverbios que derivan de adjetivos, o sea, los adverbios terminados en «-mente» son originariamente adjetivos que, por un proceso de anexión sufijal se tornan invariables y pasan a ser formas adverbializadas. En este contexto, es posible que ese matiz adjetivo original sea el factor por el cual un 30,43% de los estudiantes lo identifiquen como adjetivo (protocolos n.º 1, 5, 7, 16, 17, 21 y 22). Esta situación deviene en un elemento más que apoya el presupuesto que

---

vez, «supuesto» criminal. En función predicativa como predicativo obligatorio: tenía «diecinueve» años. Cabe señalar que, específicamente, las unidades léxicas «toda», «otra» y «una» forman parte de la categoría correspondiente a los «determinativos» (RAE, 2009) pero, es altamente probable que si se constituyeron como contenido a enseñar en los niveles educativos anteriores, los hayan aprendido dentro de la clase de los adjetivos.

sostenemos respecto de las falencias en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos gramaticales.

Por último, el análisis de los protocolos arroja una situación compleja. Un 13,04% (protocolos n.º 16, 17 y 21) marca como adjetivo el vocablo «ninguna» (pista). Aquí, si bien funciona como modificador directo o atributo de un sustantivo, teóricamente no se trata de un adjetivo prototípico sino de un determinativo indefinido (Gómez Torrego 2002, 2006)<sup>132</sup>. Esto significa que es una palabra de clasificación compleja<sup>133</sup> y que implica una profundización en la temática, por ende, que los estudiantes se hayan detenido en ella para analizarla, indica que hay consciencia sobre la función sintáctica de esa palabra en relación con el núcleo del que depende y al que además modifica, más allá de la categoría léxica específica a la que pertenezca en el campo teórico de la disciplina. En suma, hay consciencia sintáctica porque, más allá de los debates teóricos, «ninguna» modifica directamente a «pista».

Por otro lado, la confusión de sustantivos con adjetivos posibilita la puesta en debate de las categorías léxicas ya que, en muchos casos, los estudiantes marcan como adjetivos a palabras que funcionan dentro de la oración como sustantivos, pero que, en realidad, forman parte de categoría difusas debido a que, según su posición oracional y su función sintáctica pueden ser adjetivos o sustantivos. Para la *Nueva gramática* de la RAE “la frontera entre ambas clases de palabras ha sido siempre fluida, por lo que los trasvases entre ellas son habituales” (2010, p. 246) y, para Bosque “pocas categorías gramaticales han estado tan unidas como estas dos en la tradición gramatical, y pocas

---

<sup>132</sup> Seguimos a este autor por ser el que, a nuestro criterio, presenta un desarrollo teórico más claro y didáctico de esta clase de palabra. Para Gómez Torrego (2002, 2006), las características generales de los determinativos son: a- siempre pertenecen a una clase cerrada, factor que los diferencia de los adjetivos, que pertenecen a una clase abierta; b- desde el punto de vista significativo fijan la referencia del sustantivo o del grupo nominal; c- las subclases son: artículos, demostrativos, posesivos, numerales, indefinidos, distributivos e interrogativos y exclamativos. Ninguna pertenece a los determinativos indefinidos y en su mayoría son semánticamente cuantificadores puesto que aluden a conceptos de cantidad, pero, por lo general, de manera imprecisa o indeterminada y funcionan como actualizadores del sustantivo.

<sup>133</sup> La *Nueva gramática de la lengua española* (2009), sostiene que estas palabras (que denomina específicamente cuantificadores) conforman una clase transversal de límites a veces borrosos y muy heterogénea puesto que pueden pertenecer a diversas clases gramaticales de palabras: pronombres, adjetivos y adverbios. A su vez, la denominación y la pertenencia léxica son también motivo de debate teórico; así, Marín *et al* (1998) los considera pronombres indefinidos cuantificadores, Di Tullio (1997) como determinativos, Franch y Blecua (1975) como pronombres cuantitativos existenciales. Por último, la nueva gramática de la RAE los incluye dentro de una clase léxica particular: los cuantificadores y, en el caso de *ninguna* se trata de un cuantificador débil o indefinido específicamente de existencialidad, con lo cual se acerca a la denominación que ofrece Alcina Franch y Blecua, aunque ellos lo incluyen dentro de la categoría de pronombres al igual que Marín.



plantean los problemas de separación y transcategorización<sup>134</sup> que son habituales en la gramática de estas dos unidades” (1990, p. 105). No obstante, este mismo autor sostiene que desde el punto de vista sintáctico existe una diferencia clara entre sustantivos y adjetivos y es que los primeros aparecen en sintagmas a los que corresponden funciones oracionales básicas como sujeto o complemento directo.

Esta situación fronteriza entre sustantivos y adjetivos conlleva a que los estudiantes duden al momento de asignar una categoría a alguna de las palabras que aparecen en el fragmento sometido a análisis. Podemos mencionar los siguientes casos: «sospechoso» (protocolos n.º 3, 6, 7, 9, 18 y 22), «delincuente» (protocolos n.º 3, 6, 7, 9), «joven» (protocolos n.º 3 y 17), «víctima» (protocolos n.º 6 y 9) y también se marcan aisladamente como adjetivos los sustantivos «testigo» (protocolo n.º 3) e «implicado» (protocolo n.º 6).

En primer lugar, la reflexión obligada es que en la mayoría de los casos mencionados, las palabras pueden funcionar como adjetivos o sustantivos según los criterios de, posición en la oración, relación con los otros constituyentes y contexto. En el texto que debían analizar, esas palabras funcionaban como sustantivos, según los criterios mencionados, sin embargo, al momento de realizar el reconocimiento, puede haber ocurrido que los estudiantes perdieran de vista o quitaran la atención del contexto y se focalizaran en las palabras de forma aislada.

No hay duda de que se detuvieron en las palabras del texto y reflexionaron para responder a la tarea solicitada pero, en este caso, pensaron en cada palabra como una isla sin conexión con las otras y así, al momento de ubicarlas dentro de una categoría, primó el uso más corriente de esas formas y, por tal motivo, las seleccionaron como adjetivos. Esto se explica porque «sospechoso», «delincuente», «víctima» y «joven» tienen un uso frecuente y recurrente como adjetivos («menores delincuentes», «actitud sospechosa», «mujer joven», «personas víctimas de maltrato», etc.) y estos cruces fluidos entre unas y otras hacen que no exista una pertenencia absoluta a una clase. Al respecto, Bosque (1990) sostiene que cuando se trata de características físicas (viejo, joven, adolescente, anciano), características morales o anímicas (fiel, salvaje, justo, pecador, criminal y podemos agregar, delincuente, sospechoso y víctima) estas palabras

---

<sup>134</sup> Para la RAE, “los procesos de recategorización entre adjetivos y sustantivos se producen en las dos direcciones” (2009, p. 940). Además de los adjetivos sustantivados (*un sabio inglés, un inglés sabio; un amigo paciente, un paciente amigo*), se reconocen también sustantivos adjetivados, es decir, nombres que han pasado a la clase de los adjetivos, con el significado y las funciones sintácticas que los caracterizan (*muy señora, poco hombre, perra vida*)” (RAE, 2009).

pueden utilizarse como sustantivos y adjetivos. Si al rasgo fronterizo que caracteriza a este tipo de términos, le sumamos una distracción o desfocalización respecto del contexto que los rodea, obtenemos una explicación atinada para esta situación.

El tercer escenario que analizaremos es el siguiente: debido a que la primera tarea era marcar los sustantivos, cuando pasaron a la segunda, que era identificar adjetivos, se focalizaron en los términos que ya habían seleccionado y marcaron aquellos que acompañaban a los sustantivos. Esta situación indica la presencia de actividad metalingüística y de conciencia gramatical pues demuestran conocimiento respecto de la función del adjetivo.

Aquí estamos en una dimensión opuesta al caso anterior, ya que analizaron las palabras en vinculación con las otras que las rodeaban y, de este modo, pudieron establecer cuál pertenecía a cada clase.

Ahora bien, la explicación que podemos ensayar es la siguiente: «delincuente», «víctima», «sospechoso» y «testigo» son sustantivos que no están acompañados por adjetivos de tipo calificativo que los modifiquen (sólo están modificados por artículos determinados e indeterminados). Este hecho da lugar a que no se reflexione globalmente, sino que se lleve a cabo una detección puntual y aislada de palabras para cumplir con la actividad.

En cambio, una vez respondida la primera tarea a partir de la cual habían identificado los sustantivos, en una segunda vuelta al texto, los relevaron y los miraron metalingüísticamente, o sea, reflexionaron sobre ellos como una categoría léxica particular y esto les permitió establecer los vínculos acertados con la otra clase en cuestión. Es decir, identificado el sustantivo núcleo del sintagma nominal, reconocieron correctamente al adjetivo que lo acompañaba como atributo directo. Si bien son reflexiones intuitivas, el hecho de que aparezcan es un indicador de la presencia de actividad metalingüística en los estudiantes y, que se encuentren en un nivel elemental, no es responsabilidad de ellos sino más bien de las gestiones educativas que eliminaron o redujeron al sinsentido la enseñanza de los contenidos gramaticales.

#### **5.2.4. ADVERBIOS**

Los datos cuantitativos indican que un 47,82% de los estudiantes no realizó la actividad de identificar adverbios<sup>135</sup> (protocolos n.º 2, 3, 7, 8, 13, 15, 18-20, 22 y 23) y

---

<sup>135</sup> Para más detalle cfr. 2.3.1.2.2.

el restante 52,17% (protocolos n.º 1, 4, 5, 6, 9-12, 14, 16, 17 y 21) sí la resuelve pero, como veremos a continuación, es la clase de palabra (junto con las formas verbales no personales o verboides) que más duda y confusión genera en los encuestados<sup>136</sup>.

El análisis cualitativo permite la identificación de 3 escenarios: a) identifican correctamente algunos adverbios, pero también marcan como pertenecientes a esta categoría, otras clases de palabras, b) consideran que las partículas de conexión textual son adverbios y c) identifican como adverbios construcciones circunstanciales que tienen valor temporal, de lugar o de cantidad.

Los estudiantes que identifican adecuadamente algunos adverbios (39,13%, protocolos n.º 1, 4, 6, 9, 10, 12, 14, 16 y 17) muestran preferencia por las siguientes formas: «antes» (protocolos n.º 1, 4, 10, 12, 14, 16, 17), «mucho» (protocolos n.º 1, 4, 10), «rápidamente» (protocolos n.º 6, 9, 10, 12, 16), «allí» (protocolos n.º 12, 14, 16) y «más» (protocolo n.º 16). Vale decir que los tres encuestados que identificaron el adverbio «mucho», lo marcaron en conjunto con el otro adverbio al que modifica «mucho antes», hecho que deja entrever que detectan la estrecha vinculación entre los dos términos y por ende, los intuyen como construcción/frase adverbial. Algo similar ocurre con el adverbio «más», puesto que, si bien un solo encuestado lo marca aislado, es interesante el hecho de que otros lo identificaron pero amalgamado a la construcción «de una vez».

El resto de los que realizan la actividad (13,04%) no identifica los adverbios y marca como tales a otras clases de palabras (protocolos n.º 5, 11, 21).

La confusión con otras clases es el dato distintivo en esta tarea, porque también aquellos que identifican bien algunos adverbios integran dentro de esta categoría a otras clases léxicas. Así, aparecen marcados los verbos conjugados «terminó», «precipitó», «había», «tenía» (protocolos n.º 4 y 9); los adjetivos «último», «diecinueve», «toda» (protocolos n.º 4 y 12); los verboides «superando», «conocer» (protocolo n.º 9); el sustantivo «fin» (protocolo n.º 10); las preposiciones «de», «en», «con», «por» (protocolo n.º 17) y los determinativos «el», «la», «ninguna», «ese» (protocolos n.º 3, 11, 12 y 21).

---

<sup>136</sup> En el texto aparecen 6 adverbios: «mucho antes, rápidamente, muy, más, allí». Semánticamente diríamos que los dos primeros son adverbios de tiempo, el tercero de modo, el cuarto y quinto de cantidad y el último de lugar. En cuanto a las funciones sintácticas encontramos los siguientes casos: función privativa del adverbio de modificar a otro adverbio («mucho» antes), función privativa de modificar a un adjetivo o construcciones equivalentes («muy» agresivos, «más» de una vez) y función fundamental de circunstancial («allí», «rápidamente» decidió).

Otra confusión recurrente es la de indicar como adverbios a partículas de conexión textual (protocolos n.º 5, 11, 16 y 21). Los informantes identifican profusamente los conectores textuales como adverbios: «pero» (protocolos n.º 5 y 11), «de esta manera» (protocolos n.º 5, 11 y 16), «aunque» (protocolos n.º 5, 16 y 21), «por un lado» (protocolos n.º 5, 16 y 21), «por otro» (protocolos n.º 5, 11 y 16), «en los cuales» (protocolos n.º 5 y 11). Estos datos dejan en evidencia las fallas en la implementación en las aulas de los contenidos provenientes de la gramática textual. La enseñanza de conectores, típico tema que aparece en las propuestas editoriales y presente en la mayoría de los programas de la asignatura, evidentemente, no fue significativa, ya que, el reconocimiento erróneo por parte de los ingresantes demuestra las falencias del aprendizaje que realizaron.

Podemos suponer que no tienen una representación clara de lo que es un adverbio, porque la enseñanza de este tipo de contenidos gramaticales (clases de palabras) se sustituyó por los de la gramática textual, sin embargo el aprendizaje de los contenidos propios de este enfoque tampoco fue significativo puesto que, no manifiestan claridad respecto de qué es un conector.

Por último, se presenta el reconocimiento de construcciones con matiz adverbial. Algunos estudiantes indican como adverbios a sintagmas con matices temporales, espaciales o de cantidad: «mucho antes» (protocolos n.º 1, 4 y 10); «más de una vez» (protocolos n.º 1, 4, 5, 10, 12 y 21); «último fin de semana» (protocolo n.º 1), «en la zona» (protocolo n.º 1).

A diferencia de los casos anteriores, aquí se observa que los encuestados pueden ir más allá del reconocimiento de una palabra perteneciente a una clase específica y demuestran capacidad para reconocer un grupo de palabras que, en conjunto, adquiere un matiz de circunstancia. Así, evidencian una reflexión más detenida y atenta, porque analizan el significado que adoptan las palabras según las construcciones que integran; al evaluar la vinculación entre las partes, están operando con una visión de sistema.

### **5.3. RECONOCIMIENTO DE CLASES DE PALABRAS EN EL DIAGNÓSTICO DE SALIDA**

#### **5.3.1. FORMAS VERBALES**

En el diagnóstico de salida, la totalidad los encuestados resuelve la tarea de reconocer formas verbales<sup>137</sup>. El 66,66% de los estudiantes (protocolos n.º 1, 2, 5, 7, 8,

---

<sup>137</sup> Para un detalle de las formas verbales registradas en el fragmento, remitirse a 2.3.1.2.2.

9) reconoce casi el 90% de los verbos conjugados presentes en el fragmento (más de 35 formas simples sobre un total de 40). Por su parte, un 22,22% (protocolos n.º 3 y 4) identifica más del 60% de los verbos conjugados (25 formas verbales) y un 11,11% (protocolo n.º 6) apenas un 12% (5 verbos).

En cuanto a las frases verbales y los verboides, los resultados son menos alentadores porque más de la mitad de los estudiantes no manifiesta conocimientos en relación a estas formas verbales del español. Con respecto a las formas verbales compuestas (el fragmento consta de 5 perífrasis verbales), un 55,55% de los encuestados, no las reconoce (protocolos n.º 2, 5, 6, 7 y 8), un 22,22% identifica una o dos (protocolos n.º 3 y 4) y otro 22,22% entre 4 y 5 frases verbales (protocolos n.º 5 y 9).

Con los verboides ocurre una situación similar. Un 55,55% no los identifica (protocolos n.º 2, 5, 6, 8 y 9), un 22,22% reconoce entre tres y cuatro verboides (protocolos n.º 1 y 4) y el 22,22% restante (protocolos n.º 3 y 7) marca entre ocho y once de las formas no personales presentes en el fragmento (sobre un total de 11 verboides).

El esquema de dificultades que se observa en el análisis de los datos obtenidos en el final del primer año universitario, replica las problemáticas iniciales señaladas en el diagnóstico de entrada. Esto es, si bien ya transitaron el primer año académico, nuevamente se observa un escenario similar de dificultades respecto del reconocimiento de formas verbales del español: a) falta de discriminación entre los ítems léxicos pertenecientes a cada subclase (incluyen una subcategoría dentro de otra) y b) dificultades en el reconocimiento de frases verbales y verboides.

En cuanto a la primera problemática, casi la totalidad de los estudiantes, confunde verbos conjugados y verboides (el 88,88% protocolos n.º 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 y 9), es decir, incluye dentro de la subcategoría de verbo conjugado a los verboides y viceversa.

Si bien, más de la mitad de los informantes demuestra habilidad en el reconocimiento de formas personales (ver *supra*), no ocurre lo mismo en relación con dominio de las fronteras con las formas no personales. Es evidente que no reconocen las características particulares de cada subclase y los rasgos que las diferencian, por tal motivo, y en mayor medida, los estudiantes incluyen a los verboides dentro de la categoría de verbo conjugado. De este modo, se evidencia que siguen operando sobre la base de la intuición de hablantes nativos, es decir, los marcan como verbos conjugados

por su manifiesta forma verbal. Haber transitado el primer año universitario no colaboró en la sistematización de las propiedades distintivas de verbos conjugados y verboides (los primeros flexionan según los parámetros de tiempo, aspecto, modo, número y persona, en cambio, los segundos no entran dentro de los paradigmas de conjugación, esto es, son invariables/no flexionan) y los estudiantes, al no haber integrado en sus esquemas de conocimiento nuevos saberes respecto de las clases de palabras en español siguen respondiendo con las herramientas que le proporciona la gramática implícita e intuitiva que poseen como hablantes nativos de una lengua.

En cuanto a la segunda problemática, las especificidades propias del sistema verbal en español siguen siendo de dominio difuso, borroso e incluso ausente en nuestra muestra. Como ya vimos, los estudiantes evidencian pericia en la identificación de verbos simples conjugados y realizan la tarea de marcación en el fragmento de manera minuciosa. Sin embargo, en relación con la identificación de las formas compuestas y las formas no personales, el desempeño es menos satisfactorio.

Los verboides constituyen una categoría borrosa y de fronteras poco sistematizadas o desconocidas por los estudiantes. En tal sentido, demuestran un desempeño errático o nulo en su reconocimiento debido a que, por su forma y contenido semántico estrechamente vinculado a los verbos conjugados, los confunden con los verbos o desisten en su identificación. Por ejemplo, los informantes n.º 2, 5, 8 y 9 no realizan marcas en el texto referidas a los verboides. Los reconocen como formas verbales, pero no los marcan como verboides porque no conocen o no recuerdan sus características particulares y los marcan como verbos.

Tienen en mente el prototipo (Gianmatteo y Albano, 2006) de verbo conjugado, y como en apariencia responde a él, los integran dentro de esa categoría sin reparar en los rasgos que los alejan de ese prototipo. Ocurre que los rasgos particulares deben configurarse como un contenido a enseñar y a sistematizar, puesto que lo que surge del diagnóstico de entrada es que no los aprendieron en el circuito educativo previo, pero tampoco lo hicieron en el primer año universitario, tal como lo demuestran los resultados del diagnóstico de salida.

Por su parte, los informantes n.º 1, 3, 4 y 7 realizan la tarea de identificar verboides. Si bien los reconocen como formas diferentes de los verbos conjugados, no operan sistemáticamente, es decir, no discriminan acertadamente las unidades léxicas correspondientes a una subclase u otra (en la operación de marcado, aparecen verbos conjugados como verboides y viceversa). Entonces, aunque demuestran tener algún

conocimiento relativo a las especificidades del sistema verbal español, ese saber se ve cuestionado cuando, en la operación de marcado, confunden las subcategorías.

Las frases verbales también se presentan como un contenido disperso o ausente. En el fragmento hay cinco perífrasis verbales (cuatro de tiempo compuesto y una frase verbal con verboide). El desempeño de los encuestados en el reconocimiento de las formas verbales compuestas es irregular, ya que los datos oscilan entre aquellos que las reconocen (el 44,44%, por ejemplo, el informante n.º 9 identifica las cuatro perífrasis, el n.º 1 marca cinco y el n.º 4 resalta dos) y aquellos que no las reconocen (66,66%) y las rompen para marcar cada uno de sus componentes por separado. En algunos casos, la marcación disociada se corresponde con un intento de búsqueda de particularización, puesto que marcan la forma conjugada como verbo y a la forma invariable como verboide (protocolo n.º 7), pero también se produce una interesante gama de opciones: a) las rompen y marcan cada uno de sus componentes como verbos conjugados (protocolos n.º 2, 5, 8 y 9), b) las desarticulan para marcar solo el verboide (protocolo n.º 4), c) las marcan como verboides (protocolo n.º 3). Este amplio espectro de posibilidades de manipulación azarosa y errática de las formas verbales compuestas es el correlato de la ausencia o falta de sistematización de este contenido gramatical.

Por último, es importante destacar que, a diferencia de lo que ocurría en el diagnóstico de entrada, aquí observamos que casi no se producen confusiones de las formas verbales con otras clases de palabras (sustantivos, adjetivos, adverbios). Sólo registramos una ocurrencia donde el informante n.º 1 marca como adverbio al verbo «bastó», en todos los otros casos, si bien se producen confusiones e inclusiones de una clase dentro de otra, estas inconsistencias se dan en el interior de la categoría verbal.

### **5.3.2. SUSTANTIVOS**

Como ya fue detallado en el CAPÍTULO 2, el fragmento presenta un total de 71 sustantivos en sus diversas funciones sintácticas: núcleo de sujeto (17 casos), núcleo de objeto directo (16 casos), término de complemento (32 casos), predicativo (4 casos), circunstancial (1 caso) y núcleo de construcción comparativa (1 caso).

Un 44,44% de los encuestados demuestra un desempeño altamente positivo en el reconocimiento de esta clase nominal, puesto que los informantes n.º 1, 2, 3 y 7 reconocen entre 62 y 68 sustantivos, es decir, más del 90%. Otros dos casos reconocen entre 45 y 50 ocurrencias (protocolos n.º 5 y 8). En los protocolos restantes vemos un

desempeño menos minucioso: en el n.º 4 se reconocen 23 sustantivos, en el n.º 6, 17 y en el n.º 9, 4.

En cuanto a las dificultades, observamos la recurrencia de dos situaciones: a) la inclusión dentro de la categoría «sustantivo» a otras clases de palabras y b) el reconocimiento de sintagmas/construcciones o elementos de dichas construcciones como «sustantivo».

Respecto de la primera situación, se repite lo ocurrido en el diagnóstico de entrada, esto es, la inclusión dentro de la clase sustantivo de ítems léxicos pertenecientes a otras categorías. Así, en los protocolos n.º 1, 2, 3 y 7 aparecen identificados como sustantivos diferentes clases de adjetivos (calificativos y numerales). Por ejemplo, el informante n.º 1 marca como sustantivos a los numerales «siete» y «veinte», y el n.º 2 identifica como sustantivos a diferentes clases de adjetivos siete y veinte (numerales), grande y desértico (calificativos). Además, ocurre que estos informantes realizan un minucioso trabajo de reconocimiento y, quizá en el afán de marcar la mayor cantidad posible de ocurrencias, incluyen algunas palabras que no integran la categoría en cuestión.

Un caso particular ofrecen aquellas palabras que pueden sufrir procesos de recategorización según el uso y la función dentro del enunciado. Así, palabras como «humano» y «enemigo» pueden funcionar tanto como sustantivos o adjetivos, según la función sintáctica que desempeñen en la oración. En el fragmento, ambas funcionan como adjetivos («ser humano», «barco enemigo»); pero es evidente que los informantes pasaron por alto la relación sintáctica que une estas dos palabras y se focalizaron en cada una de ellas por separado, en consecuencia, identificaron aisladamente a «humano» y «enemigo» como sustantivos, cuando en estos sintagmas es clara su función adjetival. Es decir, marcar a estas piezas léxicas como sustantivos es erróneo desde el punto de vista funcional, pero desde los enfoques formal y semántico, pueden actuar como ambas categorías nominales.

Elementos de otras clases léxicas incluidos dentro de la categoría sustantivo, pero en menor proporción y cantidad de ocurrencias son: adverbios (protocolo n.º 2 «solo» y «dentro») y pronombres (protocolo n.º 7 «él»).

Respecto de la segunda problemática, observamos dos posibilidades: a) marcan como sustantivo a construcciones nominales y b) marcan aisladamente como sustantivos a formas pertenecientes a construcciones específicas (locuciones verbales o adverbiales).



En el primer caso, los informantes marcan como una unidad «sustantivo» a sintagmas nominales compuestos tanto de sustantivo núcleo + adjetivo en posición de modificador directo como de sustantivo núcleo + preposición+ adjetivo (modificador indirecto). Por ejemplo, el informante n.º 1 marca como sustantivos a «ser humano» y «cabo desértico» (construcciones nominales correspondientes al primer caso) y a «filamentos de medusas» y «coraza de rémora» (construcciones nominales correspondientes al segundo caso) y lo mismo ocurre con el informante n.º 3 que identifica como sustantivo a «ser humano» y «casas de tablas». Por su parte, los informantes n.º 4 y 8 marcan como sustantivos a sintagmas correspondientes al primer caso («primeros niños», «ser humano» y «ser humano» y «siete botes» respectivamente).

Si bien se trata de sintagmas nominales cuyo núcleo es un sustantivo, lo que se deduce de este tipo de marcaciones es la falta de atención por parte de los estudiantes tanto a las relaciones sintácticas como a las unidades de diversa naturaleza léxica y sintáctica que los componen.

Otro tipo de construcciones en las que se observan inconsistencias en el plano sintáctico-semántico son aquellas fórmulas fijas constituidas por varias palabras que funcionan como una unidad. Algunos de nuestros informantes, marcan los elementos nominales de estos sintagmas y, en consecuencia, esta operación delata la falta de atención tanto a las relaciones sintácticas que se establecen entre los componentes como a la función y al significado que tienen en el interior del enunciado que integran como unidades de sentido. Por ejemplo, el informante n.º 3 marca como sustantivo al segundo elemento de la locución verbal «darse cuenta»; el informante n.º 7 realiza la misma operación y también marca como sustantivo al segundo elemento de la locución adverbial «por casualidad». Por último, el informante n.º 3 marca como sustantivo a las locuciones antedichas.

### 5.3.3. ADJETIVOS

En el fragmento se contabilizan 20 adjetivos (calificativos, determinativos y numerales) tanto en función de modificador («promontorio *oscuro* y *sigiloso*», «barco *enemigo*», como de atributo («La tierra era tan *escasa*», «el mar era *manso* y *pródigo*», «estaban *completos*»)<sup>138</sup>.

---

<sup>138</sup> Según *La nueva gramática de la RAE*, entre el sustantivo y el adjetivo se establece una conexión semántica denominada predicación. Esta se manifiesta sintácticamente como modificación (*la actriz*

Los datos cuantitativos indican que todos los informantes resolvieron la tarea de identificar adjetivos. Específicamente, un 88,88% marca entre 7 y 11 unidades (protocolos n.º 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 y 9) y el 11,11% restante marca solo 2 (protocolo n.º 3).

En su mayoría, los informantes reconocen como adjetivos a los pertenecientes a la subclase «calificativos» (tanto en función modificativa como atributiva); sólo en el protocolo n.º 4 aparece marcado el numeral «siete».

Las dificultades recurrentes que emergen del análisis de los protocolos son las siguientes: a) se identifica como adjetivos a sustantivos y b) se identifica como adjetivos a verboides.

Respecto de la primera problemática, un 44,44% de los estudiantes marca como adjetivos a algunos sustantivos, pero se trata de ocurrencias aisladas dentro de contextos de reconocimiento acertados. Por ejemplo, en el protocolo n.º 1 aparece marcado el sustantivo «extremo», en el n.º 5 «promontorio», en el n.º 8 «ahogado» y en el n.º 9 «tablas».

La segunda situación ofrece un panorama más complejo que el derivado de un conteo de opciones acertadas o desacertadas. La identificación de participios como adjetivos ofrece la misma complejidad que la descrita en relación a aquellos sustantivos y adjetivos que pueden desempeñar ambas funciones (ver *supra*).

Un 33,33% de los estudiantes reconocen como adjetivos a ciertos participios que aparecen en el texto: «muertos *conocidos*» (protocolos n.º 2, 3 y 7), «casas *desperdigadas*» (protocolos n.º 2 y 7) y «piel *revestida*» (protocolo n.º 2). El hecho gramatical que explica esta situación es que los participios constituyen una subclase léxica de valencia, esto es, pueden funcionar como verboides o como adjetivos<sup>139</sup>. En consecuencia, los informantes indicados, no cometieron un error al marcarlos como adjetivos, sino que se guiaron por intuición de hablantes nativos del español y atendieron a la función de modificador calificativo que cumplen dentro de la construcción de la que forman parte. Esto es, se puede analizar como fallida desde el punto de vista formal a la acción de marcar como adjetivo a una subclase léxica que

---

*rubia*) o como atribución (*La actriz era rubia*). “Los adjetivos son modificadores de los sustantivos comunes, de los infinitivos sustantivados y de algunos pronombres [...]. Los adjetivos ejercen función de atributo cuando la relación predicativa que caracteriza su modo de significar se establece a través de un verbo copulativo” (2009, pp. 908-909).

<sup>139</sup> Además de la flexión de género y número, muchos participios comparten con los adjetivos un buen número de estructuras sintácticas por el hecho de ser ambos elementos predicativos: unos y otros pueden ser modificadores del nombre, atributos en las oraciones copulativas o complementos predicativos (RAE, 2009, pp. 2095-2096).

corresponde a otra categoría, pero, desde el punto de vista funcional, la identificación es acertada, puesto que, dentro del enunciado, actúan como adjetivos y los estudiantes focalizaron este aspecto.

#### **5.3.4. ADVERBIOS**

En el fragmento se presentan 20 formas adverbiales (18 adverbios y 2 locuciones adverbiales). Esta clase léxica es la que ofrece un mayor porcentaje de irresolución, ya que un 33,33 % de los informantes (protocolos n.º 4, 6 y 8) no realiza la tarea de identificarlos y el 77,77% restante, si bien realiza la actividad, lo hace de manera totalmente errática (protocolos n.º 1, 2, 3, 5, 7 y 9).

El hecho que define esta actividad es la falta de sistematicidad en el reconocimiento de los adverbios. Los encuestados evidencian un dominio restringido o nulo respecto de esta clase de palabras porque, en el primer caso, si bien algunos identifican acertadamente, incluyen palabras pertenecientes a otras categorías y en proporción mucho más significativa que con las clases descriptas anteriormente. En el segundo caso, si bien intentan resolver la actividad y, de esta manera, manifestar conocimiento sobre esta clase, los ítems léxicos que marcan, no corresponden a adverbios.

Por ejemplo, los informantes n.º 1 y 7 identifican 18 y 13 de los adverbios presentes en el texto respectivamente. Esta marcación satisfactoria se ve desdibujada porque también integran dentro de esta categoría a otras clases de palabras: adjetivos (protocolo n.º 1: «primeros, toda, próxima, demasiado, ciertos, pocos, completos»; protocolo n.º 7: «primeros, todos, demasiado, veinte, pocos, siete»); cuantificadores (protocolo n.º 1: «tan, tanto, tantas»; protocolo n.º 7: «tan, tanto»); relativos (protocolo n.º 1 «cuando, como»; protocolo n.º 7: «cuando»). A su vez, en el protocolo n.º 1 la marcación de otras palabras como adverbios es la operación recurrente ya que se reconocen como tales también a preposiciones («hasta, sin»), determinativos («un, una»), sustantivos («restos»), conectores discursivos/conjunciones («pero, así que»), locuciones verbales («darse cuenta»). También forman parte de este grupo los informantes n.º 5 y 9, que si bien reconocen menos adverbios de forma acertada (5 y 2 ítems respectivamente), incorporan otras categorías dentro de esta clase. El n.º 5 marca como adverbios a adjetivos («primeros, próxima, demasiado, pocos, todos»), a sustantivos («tarde, años») y cuantificadores («tan») y el n.º 9 a la conjunción consecutiva «así que».

El grupo restante está conformado por los que no realizan ninguna marcación acertada. Los informantes n.º 2 y 3 si bien simulan conocer los adverbios y ensayan marcar unidades léxicas como integrantes de dicha categoría, la tarea resulta improcedente y de resultado nulo, porque ninguna de las palabras que reconocen como adverbios, corresponden a esta clase. Por ejemplo, según la identificación que realiza, el informante n.º 2 considera como adverbios a otras formas que también reconoce como verbos conjugados, específicamente, todos aquellos flexionados en 3ra. persona del singular, pretérito perfecto del modo indicativo; a esta situación azarosa y de difícil explicación, se suma que los únicos adverbios que marca, los considera como sustantivos («solo, dentro»). Por su parte, el protocolo n.º 3 marca solo dos palabras dentro de esta clase, pero resulta que se trata de adjetivos («demasiado, completo»).

En suma, el reconocimiento de adverbios se configura como la tarea de resultado menos satisfactorio. Los informantes evidencian un dominio difuso de las fronteras entre esta clase y las restantes, debido a que ubican en su interior piezas léxicas que corresponden a otras categorías. El detallado análisis de cada uno de los protocolos arroja una única consideración: se trata de la categoría más desconocida y de límites más borrosos. Su clasificación oscila entre la nulidad de los elementos resaltados y la identificación errática e indiscriminada. El escenario descrito en el diagnóstico de entrada se repite en el de salida; los estudiantes desconocían o demostraban un saber restringido respecto de los adverbios, y el primer año universitario no colaboró en ofrecer y/o mejorar los saberes sobre contenidos gramaticales básicos del español como son las clases léxicas.

#### **5.4. CONCLUSIONES PARCIALES**

En este capítulo, el ejercicio de tipo identificatorio respecto de las categorías o clases léxicas del español persiguió el objetivo en revisar y diagnosticar el nivel de dominio que los ingresantes poseen respecto de cada una, tanto en lo que se refiere a su clasificación según sus rasgos particulares, como a las posibles relaciones que pueden adquirir entre sí en el contexto de una oración. De la clasificación acertada y del caudal reconocido de cada clase léxica por parte de los ingresantes, fue posible deducir el grado de conocimiento y dominio de cada categoría.

Sin embargo, a pesar de la centralidad de las categorías léxicas en la constitución del sistema de la lengua y la comunicación, nuestros informantes manifiestan un dominio parcial e inestable sobre las clases de palabras en español.

A continuación detallamos en un cuadro las problemáticas recurrentes en el reconocimiento de formas verbales, sustantivos, adjetivos y adverbios. A fin de establecer parámetros comparativos, integramos los datos del diagnóstico de entrada y del de salida:

Diagnóstico de entrada		Diagnóstico de salida	
Clase léxica	Problemáticas recurrentes	Clase léxica	Problemáticas recurrentes
Formas verbales (verbos conjugados, verboides y perífrasis verbales).	<p>Confusión con otras clases de palabras (sustantivos, adverbios, adjetivos).</p> <p>Inclusión de una subcategoría dentro de otra (verboides dentro de verbos conjugados y viceversa).</p> <p>Desconocimiento de alguna subcategoría (verboides y frases verbales).</p> <p>Desconocimiento de los límites entre subcategorías (verbos conjugados y verboides).</p> <p>Falta de regularidad en el procedimiento de identificación entre los integrantes de la muestra (disparidad en el caudal de unidades marcadas).</p>	Formas verbales (verbos conjugados, verboides y perífrasis verbales).	<p>Falta de discriminación entre los ítems léxicos pertenecientes a cada subclase (incluyen una subcategoría dentro de otra).</p> <p>Desconocimiento o dominio errático de los verboides y las frases verbales.</p> <p>Falta de regularidad en el procedimiento identificatorio entre los integrantes de la muestra (algunos informantes reconocen casi la totalidad de las unidades léxicas y otros apenas unas pocas).</p>
Sustantivos	<p>Confusión con otras clases de palabras (adjetivos y adverbios).</p> <p>Desconocimiento de sus funciones y sus límites en relación a otros componentes y a categorías léxicas emparentadas (identificación como sustantivo de grupos nominales y marcación del sustantivo que funciona como partícula nuclear de conectores discursivos y/o conjunciones).</p> <p>Falta de regularidad en el procedimiento identificatorio (caudal de unidades marcadas) entre los integrantes de la muestra.</p>	Sustantivos	<p>Confusión con otras clases de palabras aunque en menor proporción que en la prueba de entrada (adjetivos, adverbios y pronombres).</p> <p>Confusión con grupos nominales, verbales o adverbiales.</p> <p>Falta de regularidad en el procedimiento identificatorio (algunos informantes reconocen casi la totalidad de las unidades léxicas y otros apenas unas pocas).</p>

Adjetivos	Confusión con otras clases de palabras (sustantivos, adverbios y participios). Reconocimiento parcial y restringido (mayormente se identifican los adjetivos de tipo calificativo y/o relacional en función de modificador de sustantivo). Falta de regularidad en el procedimiento identificatorio (caudal de unidades marcadas) entre los integrantes de la muestra.	Adjetivos	Confusión con otras clases de palabras (sustantivos y participios). Reconocimiento parcial y restringido (mayormente se identifican los adjetivos de tipo calificativo y/o relacional en función de modificador de sustantivo). Falta de regularidad en el procedimiento identificatorio (caudal de unidades marcadas) entre los integrantes de la muestra
Adverbios	Clase léxica con el menor índice de resolución. Confusión con otras clases léxicas y o funcionales (verbos conjugados, adjetivos, preposiciones, verboides, conjunciones y sustantivos). Confusión con conectores discursivos.	Adverbios	Clase léxica con el mayor porcentaje de irresolución. Desconocimiento de la clase léxica. Confusión con otras clases léxicas y/o funcionales (adjetivos, cuantificadores, pronombres relativos, preposiciones, determinativos, sustantivos y conjunciones). Confusión con grupos sintácticos (verbales) y conectores discursivos.

*Cuadro n.º 11*

La problemática que se presenta como constante es la confusión entre las categorías puestas en juego o el desconocimiento de alguna de ellas. En el proceso de reconocimiento e identificación de unidades correspondientes a determinada clase o subclase léxica, los informantes incluyen ítems pertenecientes a otras. La confusión generalizada radica en la inclusión de verboides dentro de la categoría de verbo conjugado y de adjetivos dentro de la clase sustantivo, es decir que, el desvanecimiento de los límites se produce mayormente entre subclases (verbos conjugados y verboides) y/o entre clases léxicas estrechamente vinculadas (sustantivos y adjetivos). Esto significa que confunden palabras pertenecientes a clases (y subclases) emparentadas, que comparten determinados rasgos flexivos. En este sentido, el mayor índice de inconsistencias en el reconocimiento se produce entre sustantivos y adjetivos, (ambos

pertenecen a la clase nominal) o verbos conjugados y verboides (pertenecientes a la clase léxica verbal).

En menor medida, se detecta la integración de unidades pertenecientes a una clase léxica en otra no correspondiente (por ejemplo, identificación de sustantivos, adjetivos o adverbios como verbos, entre otras). La confusión entre categorías léxicas diferentes y hasta distantes se registra en casos aislados aunque de manera recurrente.

Ante el desconcierto que surge a partir de una tarea de obstaculizada resolución, algunos informantes esgrimen argumentos en su defensa e indican que desconocen alguna clase léxica en especial, como ocurre con el informante n.º 13 del diagnóstico de entrada quien enuncia que la escuela es la causa de ese déficit porque no le enseñó esos contenidos gramaticales. Nuestra reflexión obligada es que difícilmente obtenga conocimientos respecto de la gramática de su lengua materna en otro ámbito que no sea el institucional educativo.

Otra constante que surge del análisis de los protocolos indica que los porcentajes más altos de identificación se concentran en el reconocimiento de las formas verbales simples y conjugadas, los sustantivos y los adjetivos de tipo «calificativo» y/o «relacionales» mientras que las frases verbales, los verboides, los adjetivos correspondientes a otra clasificación semántica (determinativos, numerales) y los adverbios, se presentan como clases difusas, confusas y/o desconocidas.

Este escenario pone en evidencia que en algún momento de la biografía escolar, los ingresantes estuvieron en contacto con la enseñanza de los verbos conjugados, los sustantivos y los adjetivos de naturaleza «calificativa» y estos contenidos gramaticales se constituyeron como una conceptualización tan «robusta» que permanecen permeables para la actualización cuando la situación lo requiera.

El desempeño irregular en el procedimiento de identificación de clases léxicas es otro dato recurrente que surge del análisis de los protocolos. En tal sentido, se observa que algunos estudiantes se esfuerzan por marcar todos los ejemplares de cada categoría mientras que otros reconocen unos pocos o una única ocurrencia. Otra información a considerar es la presencia de anomalías ortográficas, específicamente cuando transcriben las unidades léxicas seleccionadas en una hoja aparte; en ese proceso se filtran inconsistencias de acentuación y de grafía de las palabras, hechos que se pueden explicar tanto por la falta de atención como por la activación de hábitos de escritura nunca reflexionados y/o corregidos en las instituciones educativas por aquellos sujetos responsables de esas actividades.

También es interesante señalar el conocimiento falaz respecto de algunos contenidos de la gramática textual puesto que, por ejemplo, los conectores discursivos son incorporados dentro de alguna clase léxica en particular (por caso, los adverbios). Además, su manipulación es errática y azarosa ya que no los reconocen como unidades léxico-textuales con función conectiva, en consecuencia, desagregan de ellos las partículas nucleares para marcarlas, por ejemplo, como sustantivos (en el caso de «por un lado», desconocen su funcionalidad como unidad y seleccionan el último elemento del segmento como ejemplar de la clase sustantiva). Esta situación evidencia que la enseñanza de los contenidos provenientes de la gramática textual, presentes de manera recurrente tanto en las propuestas editoriales para el nivel medio como en las planificaciones docentes del área de lengua a partir del auge del enfoque comunicativo, tampoco impactaron significativamente en los esquemas de conocimiento de los alumnos, puesto que las falencias en el tratamiento de los conectores demuestran las fallas en los aprendizajes que realizaron.

Por último, la reflexión más convocante que surge al entablar puentes comparativos entre los diagnósticos corresponde a la evidente replicación de las problemáticas iniciales en la prueba de salida. A pesar de estar culminando el primer año académico los estudiantes manifiestan la misma constelación de dificultades respecto del reconocimiento de clases léxicas. Las confusiones, los límites borrosos y el desconocimiento de determinadas categorías, sumado a la manipulación poco consistente de alguna de ellas son datos empíricos que se constituyen en el correlato más evidente de la ausencia o parcialidad en la sistematización de los conocimientos gramaticales.

Luego de estas consideraciones, es necesario contextualizar el marco curricular académico a partir del cual surgen los datos. Los integrantes de nuestra muestra han cursado la asignatura *Gramática I* correspondiente al plan de estudios que estuvo en vigencia desde el año 1998 hasta el año 2009 inclusive y prevista para el segundo cuatrimestre del primer año de la carrera. En esta asignatura, no estaba pautado como contenido específico el tema «clases de palabras» o «categorías léxicas» y «funcionales» porque el eje de la materia era la sintaxis estructural/funcional. Dentro de este marco la temática referida a las clases léxicas se abordaba en relación con las funciones que cada una podía cumplir en el marco de la oración (clases de palabras como categorías funcionales y funciones privativas, no privativas, fundamentales u obligatorias según la asignación de funciones dentro de una construcción).



Como contenido específico estaba pautado en la asignatura *Gramática II* (asignatura también cuatrimestral, prevista para el segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera) donde se abordaban los saberes disciplinares relativos a la fonética/fonología y la morfología del español (composición de palabras y clases léxicas); y se trataban en detalle las propiedades morfosintácticas y semánticas de cada categoría en particular.

En consecuencia, los estudiantes de nuestra muestra, luego de haber cursado el primer año de la carrera, todavía no han establecido contacto con el saber disciplinar relativo a las clases léxicas del español, abordado como tema particular de enseñanza y con la bibliografía específica.

Por tal motivo, es necesario destacar que pudieron resolver la consigna de manera altamente positiva, si tenemos en cuenta el contexto relatado. Es decir, pudieron establecer puentes de conocimiento entre los saberes previos, también escasos, elementales, alejados en el tiempo y proporcionados por una gramática eminentemente práctica y elemental y la parcial sistematización que les ofreció una asignatura en la que los conocimientos solicitados en la tarea, no se constituían como temas específicamente abordados para su enseñanza. Si tenemos en cuenta esta constelación de factores adversos, concluimos que resolvieron la consigna satisfactoriamente, hecho que manifiesta la presencia de reflexión metalingüística y de consciencia sintáctica en los estudiantes que componen la muestra.

Esta situación irregular en cuanto a secuenciación de contenidos fue detectada por los integrantes de la cátedra y sometida a consideración en el Departamento de Letras. Cuando se presentó la oportunidad de debatir una reforma de plan de estudios, tanto las materias referidas a la gramática del español, como sus contenidos, fueron reorganizados con el objetivo de evitar que se produzcan estos vacíos conceptuales invariables desde una lógica curricular coherente.

## **CAPÍTULO 6**

### **ALCANCES DE LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA**

## 6.1. PRESENTACIÓN

Como mencionamos en el CAPÍTULO 2, la actividad que cierra los diagnósticos de entrada y salida perseguía el objetivo de evidenciar las posibilidades de reflexión metalingüística que están al alcance de los ingresantes universitarios de nuestra muestra. La consigna consistía en la realización de una serie de tareas que apuntaban a: a) el análisis de un segmento textual con múltiples anomalías, b) la reparación de esas anomalías en el proceso de reescritura y c) la verbalización de las fallas detectadas.

Las tareas indicadas se constituyen en indicadores fundamentales del nivel de reflexión metalingüística que han logrado desarrollar los estudiantes. Esto se debe a que la detección y la reparación de los errores en una nueva versión implican la activación de los distintos esquemas de conocimiento relativos al sistema de la lengua que poseen los hablantes. Asimismo, la capacidad de expresarlo por escrito permite el acceso a los niveles de conciencia que poseen respecto de la escritura como objeto de análisis ya que pone en superficie el estado de sus reflexiones en función del carácter implícito (saberes no conscientes que permiten el uso de la lengua) o explícito (saber sistemático sobre las reglas que rigen el uso del lenguaje) de sus conocimientos sobre el sistema de la lengua<sup>140</sup>. Así, una respuesta que en su elaboración demuestre el uso del metalenguaje específico para referirse a una falla en el uso del sistema será evidencia del dominio consciente de la información lingüística y de la autonomía del usuario para activar instancias reflexivas y resolver problemas de escritura cuando la situación comunicativa lo requiera.

En general, el desequilibrio más frecuente que se observa en la prosa de los estudiantes y que se replica en las textualizaciones planteadas en la consigna, se produce por el uso desproporcionado de estructuras recursivas. Este abuso da como resultado la pérdida de centralidad de la oración principal y, en consecuencia, el eje del sentido. Al respecto, Cassany sostiene que

La investigación psicolingüística sobre la capacidad de comprensión de los lectores aporta más información. Por un lado, la capacidad media de la memoria a corto plazo es de 15 palabras; o sea, nuestra capacidad para recordar palabras, mientras leemos, durante unos pocos segundos, es muy limitada. Esto significa que cuando nos encontramos con un período largo, con incisos (cortan el flujo natural de la frase) también extensos, nuestra memoria se sobrecarga, no puede retener todas las palabras y perdemos el hilo de la prosa (2000, pp. 97-98).

---

<sup>140</sup> Para una exposición más detallada cfr. 1.3. *El concepto de reflexión metalingüística*.

En términos cognitivos, el peso excesivo de los elementos secundarios hace que se produzca una pérdida de relevancia del contenido principal, el cual queda demasiado liviano y sin fuerza ante el encadenamiento confuso y desordenado de subordinaciones.

La necesidad de incorporar información sobre los distintos referentes que pueden formar parte de un texto, obliga a los escritores a jerarquizar los datos. La subordinación es una de las estrategias que ofrece el sistema de la lengua para explayarse sobre los referentes principales. Sin embargo, para que la estrategia funcione adecuadamente, el escritor debe tener claridad respecto de cuáles son sus referentes centrales y aquello que desea expresar sobre cada uno de ellos. En tal sentido, Bosque y Rexach sostienen que “construir una secuencia de palabras no equivale a superponer linealmente esquemas sintácticos, sino más bien a percibir e integrar una compleja red de relaciones” (2009, p. 17). Si este procedimiento no se esclarece de antemano, es posible que el resultado sea una escritura desequilibrada y de dificultosa comprensión.

En este contexto, las reflexiones gramaticales de los estudiantes universitarios que conforman nuestra muestra evidencian que se encuentran en un estadio propio de la gramática intuitiva (cfr. 1.4.2.2. *Enfoques formales: Gramática estructural y Gramática generativa*). Sus comentarios son erráticos, imprecisos y generales y se constituyen en indicadores de la falta de recursos gramaticales para analizar una manifestación lingüística. Esta carencia deriva de una educación lingüística deficiente o que no se ha consolidado de manera significativa en ellos y la consecuencia directa de este déficit es la dificultad que presentan en las instancias tanto de escritura como de reflexión metalingüística en textos ajenos y/o propios.

## **6.2. CONSIDERACIONES GENERALES**

Como hemos visto en el recorrido descriptivo de los segmentos a analizar<sup>141</sup>, los textos presentan dos tipos de procedimientos de revisión de la escritura. Cassany establece una distinción entre los procesos implicados en la producción escrita: por un lado se encuentran las “operaciones simples y mecánicas, que afectan a la producción física del texto” (2006, p. 17) como por ejemplo: escribir con letra clara y legible, respetar los espacios de la hoja, separar correctamente las palabras, entre otros. Por otro lado se encuentran los “procesos más complejos que requieren reflexión, memoria y

---

<sup>141</sup> Para ver en detalle la descripción de las anomalías de los textos sometidos a consideración de los estudiantes y las versiones mejoradas, cfr. 2.3.1.3. *Reflexión metalingüística y producción escrita*.

creatividad” (2006, p. 17) como por ejemplo: desarrollar ideas, seleccionar la información textual, planificar su estructura y organizarla dentro de patrones textuales y sintácticos adecuados al contexto comunicativo.

En este marco, la anomalía más importante que presentan los textos sometidos a reestructuración por parte de los estudiantes es que están conformados por una única oración excesivamente larga, con varias estructuras subordinadas en su interior. Al respecto, Bosque y Rexach sostienen que, por ejemplo,

[...] una oración compleja formada con cuatro subordinadas sustantivas y tres negaciones encadenadas no será, con seguridad, ni elegante ni fácilmente comprensible, pero tampoco será agramatical, sino relativamente aceptable o no en función de factores de procesamiento ajenos a la estructura de la gramática (2009, p. 33).

En tal sentido, el encadenamiento de subordinadas no es un procedimiento que produzca construcciones agramaticales, no obstante, genera una prosa sobrecargada que entorpece la lectura y obstaculiza el proceso de comprensión. El abuso de pronombres relativos<sup>142</sup> (encabezadores de las proposiciones incluidas) genera confusión respecto del referente principal de la frase, porque se pierde o se confunde con el resto de los referentes secundarios que se introducen como núcleos de las respectivas subordinadas.

Una técnica sencilla para solucionar este inconveniente consiste en la detección de núcleos particulares de significado y la consecuente incorporación de signos de puntuación como fronteras delimitadoras de esos espacios de sentido particulares, aunque relacionados. La introducción de pausas permite su identificación como construcciones de relativa autonomía y su jerarquización en función de las relaciones sintácticas y semánticas que establezcan con el referente principal.

Otros aspectos que deberían ser corregidos en los textos, además de las oraciones subordinadas y la puntuación son: la concordancia, las reiteraciones innecesarias y las pausas internas mal utilizadas.

La clave consiste en que las rescrituras reestablezcan con mayor nitidez las variaciones temáticas y cronológicas de los textos fuente, porque el abuso de subordinadas suspende el eje jerárquico de la información y todos los hechos quedan prisioneros de la misma estructura sintáctica. La incorporación de signos de puntuación

---

<sup>142</sup> La función sintáctica primordial de los relativos es la conexión (Kovacci, 1990; Hernández Alonso, 1996), es decir, habilitan la introducción de estructuras oracionales subordinadas/proposiciones (con su propia estructura interna) que dependen sintáctica y semánticamente de la oración principal y sirven para incorporar información respecto de alguno de los referentes puestos en foco. Según Gómez Torrego, “se llaman relativos porque se relacionan anafóricamente con un antecedente nominal, pronominal, adjetival, adverbial u oracional [...]. Los pronombres relativos son átonos [...] y siempre desempeñan una función sintáctica respecto del verso de su oración, que es una subordinada (2006, p. 334)

y, por ende, de estructuras oracionales independientes, es el dispositivo textual que permite incorporar las fronteras sintácticas y, con ello, la jerarquización de los distintos datos que se ponen en juego en el devenir de los fragmentos. De esta manera se lograría una versión «aceptable» ya que se subsanarían las irregularidades de los textos fuente cuyas secuencias resultan anómalas porque no se ajustan a cuestiones relativas a la producción verbal (Bosque y Rexach, 2009).

En suma, ciertos aspectos a revisar y corregir en los textos propuestos constituyen anomalías textuales simples y su tratamiento didáctico es sencillo ya que se indica el error, se lo explica y se espera que los estudiantes integren el uso adecuado dentro de sus conocimientos de tipo normativo/textual para aplicarlos en contextos de escritura formal. En cambio, el abuso de estructuras subordinadas reviste mayor complejidad didáctica porque el trabajo reflexivo con este tipo de desajustes textuales corresponde al tratamiento de los procesos complejos. El uso desproporcionado de la recursividad produce dificultades en el proceso de comprensión de las textualizaciones pues su utilización poco equilibrada en relación a las cláusulas principales provoca no sólo alteraciones en la construcción sintáctica de las oraciones sino también, obstáculos en la interpretación.

### **6.2.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL DIAGNÓSTICO DE ENTRADA**

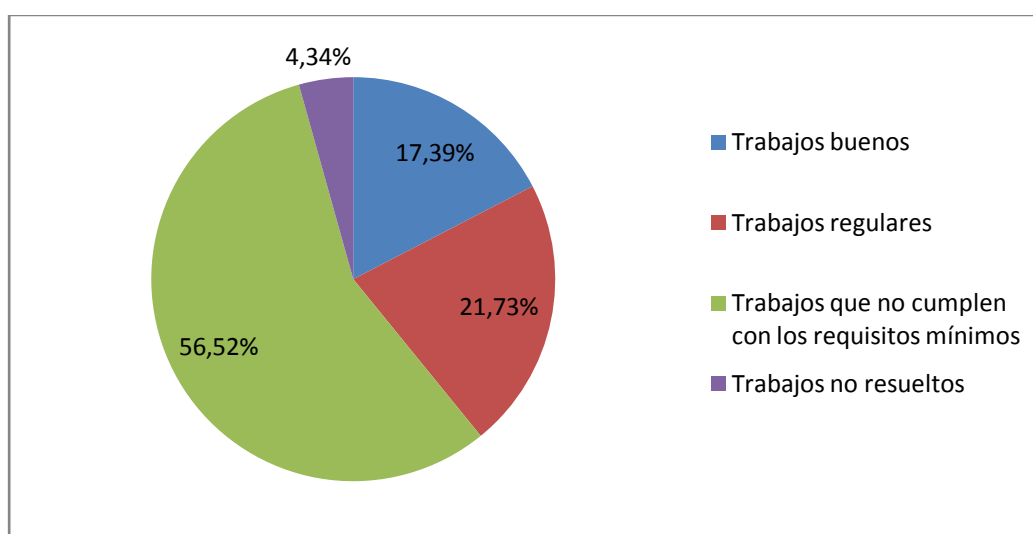
Los datos cuantitativos se distribuyen de la siguiente manera: un 56,52% responde a la consigna en su totalidad, es decir, reescribe la frase y a continuación indica las incorrecciones que detectó. Por su parte, un 39,13% realiza la reescritura pero no se detiene a indicar los aspectos que consideró erróneos y por último, un 4,34% no resuelve la actividad.

Para el análisis de los protocolos, hemos propuesto el mismo esquema de distribución utilizado para la exploración de los resúmenes (cfr. 3.2.1. *Análisis cualitativo de los diagnósticos de entrada*). Así, organizamos las textualizaciones en tres grupos: trabajos que no cumplen con los requisitos mínimos, trabajos regulares y trabajos buenos.

Los criterios establecidos para la organización de los protocolos son los que detallamos a continuación. En los trabajos que no cumplen con los requisitos mínimos, no se aprecian modificaciones o los cambios que se ejecutan son superficiales y no se correlacionan con acciones positivas sobre el fragmento a enmendar. También integran este grupo aquellas reescrituras que agregan más obstáculos y la versión se transforma

en ininteligible. Los trabajos regulares presentan modificaciones positivas en alguno de los planos descriptos anteriormente pero esas intervenciones no son suficientes para el logro de una textualización coherente, cohesiva y gramaticalmente aceptable. Por último, en los trabajos buenos, la nueva versión presenta modificaciones positivas en los aspectos conflictivos del original, a saber: puntuación y abuso de subordinadas que afectan la coherencia del texto (planos sintáctico y semántico); reiteración léxica (cohesión), uso incorrecto de signos de puntuación y fallas en la concordancia (plano normativo). La detección de las anomalías presentes en los distintos planos de la formulación textual conduce a los escritores a recorrer un proceso de reescritura que explora las alternativas que ofrece el sistema de la lengua para enmendarlas y producir así, una versión que mejora el texto original.

En primer lugar, consideraremos las textualizaciones que se incluyen dentro del grupo que no cumple con los requisitos mínimos y que constituyen el 56,52% de los protocolos de escritura obtenidos para esta actividad (protocolos n.º 1, 2, 4, 6, 7, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22 y 23). En segundo lugar, analizaremos las versiones correspondientes al grupo que elabora reescrituras regulares y que representa el 21,73% (protocolos n.º 5, 8, 10, 11 y 13). Por último examinaremos aquellos protocolos que presentan intervenciones positivas y reescrituras aceptables y adecuadas a los parámetros académicos y que constituyen el 17,39% restante de nuestro universo de trabajo (protocolos n.º 9, 12, 16 y 19). A continuación, presentamos un gráfico que permite visualizar los datos porcentuales indicados anteriormente:



*Gráfico n.º 3*

### 6.2.1.1. TRABAJOS QUE NO CUMPLEN CON LOS REQUISITOS MÍNIMOS

En el protocolo n.º 1 la informante indica que, “cambia algunas palabras para que el texto tuviese concordancia. Además hubo que acodar (sic) los verbos”. Sus intervenciones en el texto coinciden con lo que intenta verbalizar por escrito, pero sus enunciados son elementales, presentan anomalías en la expresión y no se condicen plenamente con los procedimientos que lleva a cabo en el proceso de reescritura:

Las actividades para el largo fin de semana empezó con la festividad de San Juan. Dicha fiesta coincidió con la velada de ayer por la noche, provocando un gran colapso circulatorio en Barcelona. De manera que las principales vías de salida de la ciudad no pudieron encauzar los más de doscientos mil coches, que se preveía que saldrían esa noche. El caos duró hasta las primeras horas de la madrugada de hoy.

En el inicio de la reescritura establece un procedimiento acertado porque intenta separar las ideas con un punto seguido y a continuación incorpora un conector anafórico que recupera uno de los referentes. Pero en el proceso comete otros errores en el plano de la construcción gramatical: a)- suprime el primer «que» y con este procedimiento se ve afectada la coherencia interna, ya que la estructura exige la presencia de un relativo en función relacionante; b) no detecta el error de concordancia, por ende, cambia el tiempo del primer verbo pero no corrige la falla en la concordancia entre el núcleo del sujeto y el verbo («empezó»); c) incorpora un gerundio incorrecto («provocando»). Este último fallo se habría evitado si en su lugar se hubiera colocado el verbo conjugado.

Luego, ubica un punto seguido en un lugar incorrecto y la escritura se desorganiza. En este caso, la incorporación de un conector de causa/consecuencia hubiera permitido resolver la dicotomía separación/vinculación entre las frases. El problema radica en que resulta dificultoso para los estudiantes identificar las conexiones lógicas entre las ideas; por tal motivo, incorporan signos de puntuación pero no recuperan el tipo de relación lógico-semántica establecida y la consecuencia es la falta de coherencia interna o la escritura telegráfica.

Por otro lado, en la verbalización que ensaya, la informante hace referencia a un aspecto sintáctico particular como la concordancia, pero es evidente que utiliza ese término con un significado alejado de su especificidad dentro de la disciplina gramatical. De sus expresiones escritas se interpreta que va a operar cambios sobre las palabras del texto (reemplazar unas por otras) para imprimirle un mayor grado de concordancia. Así usado, el término no reviste carácter gramatical y no es indicador de reflexión metalingüística consciente y sistemática. Si las alteraciones se hubieran direccionado hacia cambios en la estructura interna de las palabras, esa situación nos



habría habilitado para pensar que el informante está haciendo referencia a modificaciones de tipo sintáctico para, por ejemplo, establecer concordancia en género o número entre los constituyentes involucrados en la oración. Pero esta deducción no es posible porque sus intervenciones al respecto no son sistemáticas; así, no detecta la falla en la concordancia entre el sujeto y el verbo de la primera oración pero sí resuelve la que se produce entre el determinante artículo y el sustantivo («vías de salida»).

En el protocolo n.º 2, el estudiante expresa que el texto propuesto está “Mal redactado, utilización de palabras q no deberían ir como ser ´de manera` repetición de ´la` en ´la salida de la ciudad””. Aquí, el informante introduce como única corrección un cambio en la forma verbal ya que reemplaza «empieza» por «comienzan»:

Las actividades para este largo fin de semana que empieza con la festividad de San Juan y la coincidencia con la velada de ayer por la noche que provocó un gran colapso circulatorio en Barcelona durante toda la noche, de manera que las principales vías de la salidas de la ciudad no pudieron encauzar los más de doscientos mil coches que se preveía que saldrían y el caos, duró hasta primeras horas de la noche.

El informante afirma que el texto está mal redactado pero la única reflexión que pudo desarrollar fue establecer la concordancia de esa forma verbal con el sustantivo núcleo del sujeto. No se aprecia la ejecución de ningún otro cambio, así, la versión que propone permanece con las mismas fallas estructurales/gramaticales que el original. Por ende, no hay mejoras en los aspectos referidos a la puntuación y al exceso de subordinadas y la reescritura peca de las mismas inconsistencias sobre las que el informante no pudo ejecutar ninguna reflexión metalingüística.

En el protocolo n.º 4 el estudiante argumenta que, “las incorrecciones consisten en la falta de signos de puntuación y en el contenido del texto de ser medio repetitivo por ejemplo: ´noche`”.

Esta verbalización de las inconsistencias textuales detectadas en el original se ve reflejada en la reescritura pero de manera débil, ya que el informante coloca una coma en un lugar incorrecto y un punto que separa dos ideas estrechamente vinculadas (*ídem* protocolo n.º 1):

Las actividadEs pArA este largo fin de semana, Que empieza con la festividad de SAN JUAN y la coincidencia con la velada de ayer por la noche, provocó un gRAN colapso circulatorio en Barcelona. De manera Que las principales vías de salidas de la ciudad, no pudieron encauzar los mAs de doscientos mil coches Que preveían Que saldrían y el caos duró hasta las pRimERAs horas de la madrugada.

Si bien introduce un punto, no realiza cambios en el conector, por ende, se produce una anomalía sintáctica porque se separan dos estructuras que deberían permanecer dentro de la misma frase. Luego, reconoce la falta de concordancia en el

sintagma nominal («vías de las salida») y la enmienda, pero no realiza la misma operación con la falla en la concordancia de la primera oración. La misma falta de sistematicidad ocurre con el uso de pausas breves, elimina la coma incorrecta que separa el sujeto del predicado en la última cláusula, pero en la construcción anterior comete el mismo error («las principales vías de salidas de la ciudad, no pudieron encauzar»). Por último, en correspondencia con sus indicaciones evita la repetición del sustantivo «noche»; en un caso, lo suprime y en otro, lo reemplaza por un sinónimo («madrugada»).

Además, su escritura presenta ciertas anomalías en el plano normativo las cuales no deberían ocurrir si se tiene presente el contexto comunicativo formal y académico en el que se inserta la propuesta de actividades: a) confusión de tipologías dentro de un patrón gráfico que debería resultar unificado (en su versión escrita utiliza de manera indistinta mayúsculas y minúsculas) y b) utilización de determinados giros que corresponden al registro coloquial (en su verbalización utiliza la forma «medio repetitivo»). Esta última apreciación no significa que el uso manifestado sea incorrecto, sino que no es adecuado dentro los parámetros esperables en una situación de escritura formal.

El protocolo n.º 6 presenta la siguiente afirmación: “las incorrecciones están dadas por la falta de orden temporal de los sucesos presentados en el texto”.

La acción principal que realiza el informante es reformular el texto a partir de una reorganización de los hechos y de una modificación/alteración en el encadenamiento de causas/consecuencias que presenta el original:

Ayer por la noche se provocó un gran colapso circulatorio en Barcelona a causa de que las principales vías de salida de la ciudad no pudieron encauzar los más de doscientos mil coches que se preveía que saldrían de la velada de San Juan, una de las actividades programadas de la festividad, que duró todo el fin de semana. El caos duró hasta las primeras horas de la noche.

Coherente con la indicación verbalizada, el informante reorganiza el fragmento original colocando en primer lugar (tema de la oración) la consecuencia, es decir, la proposición referida al colapso circulatorio provocado por la saturación de las principales arterias de la ciudad que, a su vez, fue causado por las festividades organizadas.

Sin embargo, la incorrección expresada no es válida, ya que el texto no carece de orden lógico/cronológico sino de organización gramatical. El proceso reformulativo que despliega el estudiante establece un orden alternativo de los hechos, pero no ejecuta la

reorganización gramatical que el texto requiere. Así, la reescritura imprime en la nueva versión las falencias del original: no enmienda ni las fallas en el encadenamiento de subordinadas ni la falta de signos de puntuación. De esta manera, la nueva versión se presenta en similares condiciones en cuanto a la estructura gramatical, aunque con algunos cambios en el orden de las cláusulas que integran la extensa oración.

La única acción de tipo gramatical que realiza consiste en colocar en una oración aparte el suceso que cierra el fragmento. El inconveniente que produce esta acción es la generación de un corte abrupto porque se separa la consecuencia final que guarda estrecha relación con los hechos relatados con anterioridad. Ubicarla al margen del texto del que deriva, la desagrega y el resultado es un cierre abrupto y telegráfico.

Por último, al exceso de subordinadas del original se agrega una más que suma a la cuota general de ambigüedades del texto fuente. La última subordinada carece de referente claro, porque no queda definido si es «la velada de San Juan» o «la festividad» o ambas. Además, agrega una falla de cohesión al reiterar innecesariamente un mismo lexema («duró») en secuencias inmediatas.

En el protocolo n.º 7, el informante, en primer lugar, no verbaliza sus intervenciones en el texto fuente, es decir, no expresa por escrito sus actividades reflexivas. En segundo lugar, esta ausencia se correlaciona con las escasas acciones operadas sobre el texto propuesto ya que solo se limita a intercalar comas entre las unidades textuales, la mayoría de ellas en lugares de dudosa o equivocada aplicación:

Las actividades para este fin de semana, que empieza con la Festividad de San Juan, y la coincidencia con la velada de ayer por la noche, que provocó un gran colapso circulatorio en Barcelona, durante toda la noche, de manera que las principales vías de la salidas de la ciudad no pudieron encausar los más de doscientos mil coches, que se preveía que saldrían, y el caos duró hasta primeras horas de la noche.

Por ejemplo, incorpora pausas breves antes de los nexos que introducen subordinadas adjetivas («festividad, que empieza con»; «noche, que provocó»; «coches, que se preveía que saldrían»). Estos casos entrarían dentro de la categoría de uso dudoso, porque este tipo de subordinadas se puede construir con comas o sin ellas, según el tipo de detalle/información que el escritor desee incorporar. En tal sentido, las proposiciones adjetivas pueden ser especificativas o explicativas. Las primeras van unidas al sustantivo y forman con él un solo grupo fónico, especifican, concretan y determinan el significado de su antecedente y forman con él, una unidad de significado. Las segundas van entre pausas, a manera de paréntesis entonativo, y no forman con el antecedente un solo significado. Este carácter desligado provoca una gran

independencia sintáctica; su función es explicar, ampliar el significado del antecedente, pero no resultan necesarias para comprender el contenido de la oración (Hernández Alonso, 1996; Marín *et al*, 1998).

Estas precisiones teóricas nos acercan aún más a nuestra evaluación respecto del uso dudoso de estas estructuras. Es evidente que el informante advierte que el texto necesita la incorporación de signos de puntuación y, de manera intuitiva, coloca entre comas las subordinadas adjetivas porque intuye que son informaciones que se agregan en relación de dependencia respecto de un núcleo de significado. Sin embargo, esto no nos habilita para aventurar una consciencia metalingüística o un saber consciente sobre los usos particulares de las proposiciones adjetivas, porque coloca entre comas y por ende convierte en explicativas y prescindibles a estructuras que son necesarias para mantener la coherencia del texto (por ejemplo, la referencia al colapso circulatorio).

En suma, el estudiante solo se limita a incorporar pausas internas que no conducen a una mejoría del texto en la nueva versión porque no se produce ningún otro tipo de reestructuración que signifique un tratamiento más profundo sobre el fragmento original desde el plano de la construcción gramatical.

En el protocolo n.º 14, si bien el informante realiza algunas modificaciones, tampoco deja registro del tipo de acciones que operó sobre el texto (*idem* protocolo anterior).

El cambio más notorio es la reformulación en la posición de los constituyentes de la primera frase. A su vez, también reorganiza el fragmento en dos oraciones, pero el resultado es una textualización desbalanceada porque la primera resulta una oración muy extensa y la segunda, breve y desconectada:

La coincidencia de la velada de ayer junto a las actividades para este largo fin de semana que comienzan con la festividad de San Juan, provocó un gran colapso circulatorio en Barcelona durante toda la noche, de manera que las principales vías de las salidas de la ciudad no pudieron encausar los más de doscientos mil coches que se preveía que saldrían. y el caos duró hasta primeras horas de la noche.

Las consideraciones positivas que se desprenden del análisis de la reescritura son: a) cambio del verbo «empieza» por la forma “comienzan” y la flexión en plural de la forma propuesta porque la escritora establece concordancia con el sustantivo plural «actividades»; b) resolución de los dos errores de concordancia, en el primer caso, al reubicar como sujeto oracional al sustantivo «coincidencia», el verbo en singular es adecuado y, en el segundo, pluraliza el determinativo artículo para que concuerde con el sustantivo.

Por otro lado, en el proceso de reescritura observamos que se cometen errores de tipo normativo que no deberían ocurrir luego de un recorrido educativo completo: la escritora copia el verbo «encauzar» con un error de ortografía y luego del último punto seguido comienza la oración con minúscula. Podemos conjeturar que se trata de errores derivados de un descuido; sin embargo, este tipo de tropiezos normativos no son aceptables dentro de los parámetros mínimos de la escritura académica (y de cualquier escritura de tipo formal).

En el protocolo n.º 15, el informante no explicita el tipo de intervenciones que realizó sobre el texto y las modificaciones que efectúa dan como resultado una versión en peores condiciones que el original:

Las actividades para el fin de semana que comenzaron con la festividad de San Juan, que coincidió con la velada que provocó un colapso circulatorio en Barcelona durante la noche, provocando que en las principales vías de salida de la ciudad, encauzaran más de doscientos mil coches, que se preveía que saldrían, y el caos duró hasta primeras horas de la madrugada.

A la confusión general que provoca el encadenamiento de subordinadas, el estudiante agrega una más al convertir en una proposición adjetiva a la construcción nominal «la coincidencia».

Las únicas acciones positivas que realiza se vinculan a la corrección de los errores de concordancia: a) modifica y pluraliza la forma verbal (reemplaza «empieza» por “comenzaron”) y elimina el determinativo artículo y forma el sintagma nominal «vías de salida».

El resto de sus intervenciones son inútiles y solo sirven para entorpecer todavía más el proceso de comprensión. Incorpora una nueva estructura subordinada y cambia el conector «de manera que» por el gerundio “provocando” (que a su vez, produce una falla cohesiva porque repite la forma verbal inmediatamente anterior), acción que obstaculiza la lectura puesto que no se sabe cuál es el referente. Además, incorpora como construcción prepositiva (“en las principales”) lo que en realidad es el sujeto de la subordinada. Así, se produce un anacoluto, porque se elimina el sujeto del verbo «encauzaran» (que reemplaza a “pudieran encauzar”) y la oración queda trunca. Por último, en la nueva versión no se recupera la negación que aparece en el original y, en consecuencia, la reescritura se torna incoherente ya que no se respetan las relaciones lógicas establecidas entre las ideas.

En suma, el informante no realiza modificaciones sobre los aspectos conflictivos del texto y sus intervenciones dan como resultado una reescritura más caótica que el original.

En el protocolo n.º 17 tampoco el estudiante deja registros verbales de las correcciones realizadas. Las únicas modificaciones que se ejecutan, se vinculan con la introducción de pausas breves y algunos cambios léxicos:

Las actividades para este largo fin de semana, que empieza con la festividad de San Juan, y la coincidencia con la velada de ayer por la noche, que provocó un gran colapso circulatorio en Barcelona durante toda la noche, hicieron que las principales vías de salida de la ciudad no pudieron encauzar los más de doscientos mil coches que se previó que saldrían; y el caos duró toda la noche.

Como se observa, los cambios efectuados no son significativos y no indican la presencia de trabajo reflexivo. Son modificaciones superficiales (incorporación de comas para encerrar las subordinadas de la primera frase y un par de cambios léxicos) que no revisten una intervención positiva ya que no se trabaja sobre los aspectos problemáticos del fragmento propuesto. Se cumple con la consigna, se introducen cambios mínimos pero no hay despliegue de estrategias metalingüísticas que persigan el objetivo de mejorar la versión en el proceso de reescritura.

El protocolo n.º 18 tampoco presenta verbalización sobre las acciones que el informante realiza sobre el texto. El procedimiento más relevante es la incorporación de un punto seguido que separa los dos bloques de información:

Las actividades para este fin de semana largo que empieza con la festividad de San Juan y la coincidencia con la velada de ayer por la noche, provocó un gran colapso circulatorio en Barcelona, durante toda la noche. De manera que las principales vías de salida de la ciudad no pudieron encauzar los más de 200 mil autos que se preveían que saldrían y el caos, duró hasta primeras horas de la noche.

El estudiante intuye que una de las falencias del texto se vincula con la puntuación y, en consecuencia, incorpora pausas breves y un punto seguido. La dificultad estriba en que, si bien se introduce puntuación, no se interviene sobre otros aspectos del texto. Así, la nueva versión posee pausas pero la información se mantiene desjerarquizada porque no se modifica el encadenamiento de subordinadas. Si bien en el primer bloque se elimina el segundo relativo y se lo suplanta por una coma, el hecho de no alterar la flexión verbal para hacerla concordar con el núcleo del sujeto genera dudas respecto del sustantivo que actúa como eje rector de la concordancia.

Por otro lado, corrige la falla de concordancia, entre determinativo artículo y sustantivo, pero no identifica como incorrecto el uso de la coma para separar sujeto y predicado.

En el protocolo n.º 20, el informante indica que: “Las incorrección de puntos de puntuación y los artículos de las palabras y algún otro coordinante. Y utiliza una palabra para referirse a una única cosa en una oración”. Como se puede observar, la verbalización es confusa e ininteligible; y estas falencias expresivas se reproducen en la reescritura que propone:

Las actividades, para este largo fin de semana, que empieza con la festividad de San Juan; tubo la coincidencia, en la velada de ayer, que provocó un gran colapso circulatorio en Barcelona durante toda la noche. De manera que las principales vías de las salidas de la ciudad no pudieron encauzar a los más de doscientos mil coches que se preveían que saldrían; y el caos, duró, hasta las primeras horas de la noche.

Las acciones que el informante ejecuta sobre la versión original generan un aumento tanto en las complicaciones sintácticas como en la confusión semántica.

Si bien intenta organizar la información en dos bloques diferenciados, la falta de intervención sobre los aspectos críticos de la versión original y la incorporación de procedimientos erróneos dan como resultado una reescritura más caótica que el original: a) en cuanto a los signos de puntuación, coloca comas y puntos y comas de manera indiscriminada e irreflexiva; b) elimina el primer coordinante «y» y lo reemplaza por un verbo conjugado que no se corresponde con ninguno de los constituyentes nominales que lo rodean; c) se coloca un punto en la oración, pero como no se realiza ninguna reformulación positiva, se produce un anacoluto, una frase trunca y de sentido confuso y/o incompleto y d) se cometen errores de ortografía. El segundo bloque no reviste modificaciones significativas, sólo se incorporan signos de puntuación en lugares equivocados.

La reescritura nos permite interpretar que el informante no puede resolver ninguno de los aspectos conflictivos del texto propuesto. En consecuencia, sus intervenciones son aleatorias, azarosas y no dan cuenta de un trabajo reflexivo. Sus dificultades para expresar por escrito las correcciones que ejecutó se correlacionan con sus deficiencias para poder revisar textos ajenos y, posiblemente, propios.

En el protocolo n.º 21, el estudiante tampoco deja registro de sus intervenciones sobre el texto. La nueva versión que ofrece no aporta mejoras, por el contrario, complica aún más la redacción y transforma el original en un fragmento ininteligible:

Las ActiviDADEs para EsTE FiN DESEMANA LARgo, Empiezan con la Festividad de Sanjuan. que se EstimA, que con coincidencia, con la velada de Ayer a la noche, que pRovocó un gRan colapso en BaRcelona de manera que los Principales salidas de la ciudad, no pudieron encarzarAR los mas de doscientos mil coches que se pREveían que salieran del caos rápidamente, quedaron varados poR mucho tiempo. Pero AhoRa se ve que este caos no dure mas que Hasta las primeras Horas de la noche.

En primer lugar, no se interviene en los aspectos problemáticos, es decir, sobre la puntuación, el encadenamiento de subordinadas y las fallas en la concordancia. A su vez, las modificaciones y agregados que realiza el escritor se constituyen en nuevos obstáculos que entorpecen aún más la redacción y provocan que el producto escrito sea ininteligible.

Por otro lado, la textualización que intenta, tampoco respeta los parámetros mínimos de la escritura formal y académica: mezcla de tipografías, unión de palabras, uso incorrecto de mayúsculas y errores de acentuación y ortografía.

En el primer segmento de texto, elimina el subordinante y en su lugar coloca una coma, de manera que provoca la separación entre sujeto y predicado. A continuación coloca un punto seguido, pero la nueva oración se inicia con una subordinada que no tiene una estructura de referencia. En el resto del segmento, incorpora pausas breves de manera azarosa y arbitraria, comete nuevos errores de concordancia, elimina palabras necesarias para la comprensión del texto (“provocó un gran colapso en Barcelona” pero tal como está expresado no se puede acceder a las causas y momentos de la situación planteada) e incorpora una construcción no presente en el original que resulta redundante y mal elaborada. Cierra su versión con una estructura modificada y con agregados que comprometen seriamente las posibilidades de comprensión.

En suma, el informante no pudo resolver las deficiencias del texto fuente y, en la versión que propone, no aporta ninguna intervención positiva, por el contrario, sus acciones generan más complicaciones y obstáculos que dan como resultado una textualización incoherente que no manifiesta ningún tipo de reflexión y acción metalingüística.

En el protocolo n.º 22 se argumenta que: “Realicé una reestructuración del texto, con la utilización de signos de puntuación para una mejor interpretación del mismo”.

Tal como indica, el informante reorganiza el texto en dos oraciones. Sin embargo, esta acción es parcialmente positiva ya que la primera sigue siendo demasiado extensa y el texto permanece desbalanceado:

Las actividades para este largo fin de semana, que empieza con la festividad de San Juan y la coincidencia con la velada de ayer por la noche –que provocó un gran colapso circulatorio en Barcelona durante toda la noche-, no pudieron encauzar los más de doscientos mil coches que se preveía que saldrían por las principales vías de las salidas de la ciudad. El caos duró hasta las primeras horas de la noche.

Al desbalance estructural se le suman otras acciones fallidas. Así, en la primera oración intenta jerarquizar la información mediante la introducción de pausas breves y



paréntesis. En el primer caso, coloca entre comas la estructura subordinada y, de este modo, delimita su ámbito de modificación; en el segundo, coloca dentro de una estructura de tipo parentética información importante que, de este modo, queda confundida dentro de una estructura secundaria y prescindible. Esta acción trae aparejado que se resienta aún más la coherencia intraoracional porque el sintagma verbal que continúa luego de la parentética no se corresponde semánticamente con el sintagma nominal anterior que funcionaría como sujeto. De la estructura gramatical construida se entiende que «Las actividades [...] y la coincidencia con la velada de ayer [...] no pudieron encauzar [...]»; por lo tanto se incurre en una incoherencia estructural que afecta el plano semántico del enunciado. Además, en esta oración elimina un segmento de texto necesario para la comprensión («de manera que las principales vías de la salida de la ciudad»).

Por último, aparta del resto del texto la consecuencia final de los hechos relatados y el resultado es un corte abrupto y un estilo telegráfico.

Por último, en el protocolo n.º 23, el estudiante indica: “Las incorrecciones consisten en que no están las comas (,) necesarias, de lo que el texto pide, además de un par de paréntesis [()]”. En sintonía con sus consideraciones, incorpora en su versión una estructura entre paréntesis y coloca una pausa breve para separar la última frase:

Las actividades para este largo fin de semana (que empieza con la festividad de San Juan y la coincidencia con la velada de ayer por la noche) que provocó un gran colapso circulatorio en Barcelona durante toda la noche de manera que las principales vías de salidas de la ciudad no pudieron encauzar los más de 200.000 coches que se preveía que saldrían, el caos duró hasta primeras horas de la noche.

Como vemos, no se interviene sobre los aspectos problemáticos del original: no se colocan puntos y no se modifican las subordinadas. La modificación más notoria es la incorporación de una estructura parentética en la primera frase. Este cambio no sería inadecuado porque en su interior queda encerrada la información referida a los festejos en particular; el problema radica en que no se encuentra bien integrada desde el plano sintáctico. Como decíamos, el informante encierra entre paréntesis un bloque de información, pero solo se limita a agregarlos, a «dibujarlos» dentro del texto, ya que no reflexiona sobre las posibles modificaciones que deberían haber sufrido los componentes que lo rodean. En tal sentido, no efectúa ninguna alteración en el constituyente subsiguiente al paréntesis el cual, en la reescritura, debería haberse construido como predicado. El único sustantivo que se constituye como núcleo del sujeto es «actividades», por lo tanto, necesariamente se debería haber eliminado el nexo

subordinante y flexionado en plural el verbo del predicado correspondiente al sujeto planteado.

A continuación, la única modificación perceptible es la eliminación de la conjunción copulativa que conecta la última frase, la incorporación de una pausa breve y la eliminación de la coma que separa el sujeto del predicado.

En suma, los pequeños cambios introducidos demuestran que el estudiante percibe inconsistencias en el texto pero no puede establecer reflexiones metalingüísticas que apunten a la resolución de fallas en la sintaxis, en consecuencia, no le es posible ejecutar una intervención positiva en este plano.

### **6.2.1.2. TRABAJOS REGULARES**

En el protocolo n.º 5, el informante no verbaliza las incorrecciones que detectó y por ende, no tenemos posibilidad de acceder a su dominio del metalenguaje para referirse a los procedimientos reflexivos que llevó a cabo para resolver las fallas en la reescritura que propone.

Como dijimos, si bien no verbaliza su intervención en la escritura, reescribe el texto y lo hace de manera satisfactoria porque utiliza reformulaciones que indican un trabajo consciente con el material sometido a revisión:

Las actividades para este largo fin de semana comienzan con la festividad de San Juan. Aunque anoche la velada transcurrió de mal en peor. Un gran colapso circulatorio en Barcelona impidió el encauce de mas de doscientos mil autos que se preveía que saldrían, lo que causó que las principales vías se convirtieran en un caos.

En su versión, el informante separa el texto en dos oraciones. En la primera suprime una subordinada adjetiva y engloba los dos eventos en uno solo. Esto provoca una alteración en el sentido, pero el procedimiento reformulativo en sí es adecuado.

La segunda oración presenta una reformulación interesante porque descompone la subordinada y construye una nueva oración que recupera los distintos referentes pero dentro de una construcción más ordenada y coherente. Este procedimiento satisfactorio es posible debido a que, posiblemente, el primer paso que resolvió el estudiante fue el reconocimiento de las relaciones lógicas entre los hechos y, de esta manera, pudo establecer una jerarquía entre los sucesos: «el colapso circulatorio» [causa], «impedimento del encauce vehicular» [consecuencia/causa], «caos en las principales vías de salida de la ciudad» [consecuencia final].

En el proceso reformulativo de esta oración, identifica, en primer lugar, el orden de los hechos y las relaciones de causa/consecuencia que los vinculan y, luego de deducir estas coordenadas, reescribe la oración. Dos observaciones son pertinentes: a) faltaría la incorporación de un nexos/conector que relacione las dos oraciones y b) el uso del sintagma «de mal en peor» sería adecuado para un contexto menos formal que el de una instancia de escritura académica.

Por su parte, la ausencia de las indicaciones explícitas respecto de las intervenciones positivas que el informante realizó sobre el segmento de texto original puede tener múltiples causas posibles: a) no disponibilidad del metalenguaje específico para verbalizar las acciones metalingüísticas que efectuó sobre el texto fuente; b) falta de tiempo para resolver esta última tarea o c) falta de interés. Sobre las dos últimas opciones no tenemos posibilidad de reflexión, pero debemos reconocer que son variables intervinientes en este tipo de actividades que se proponen a los estudiantes dado su carácter de diagnóstico anónimo. En cuanto a la primera opción, conjeturamos que no se condeciría con los procedimientos «meta» que lleva a cabo en la reescritura. Es posible que no tuviera algunos elementos del metalenguaje propio de disciplina pero, por su capacidad de resolución se deduce que sí podría haber verbalizado sus intervenciones para mejorar el texto apelando al lenguaje común. En consecuencia, alguna de las otras dos variables mencionadas (tiempo, predisposición) puede haber estado operando para dejar trunca la actividad.

En el protocolo n.º 8 el informante indica, de manera muy escueta y esquemática, que detecta incorrecciones en la puntuación, la concordancia y los tiempos verbales:

Las ActivIDADES paRa eSTe lARgo FiN DE semana, que empieza con lA FestiviDAD De sAN JuAN, y coinciDe con la velaDA De Ayer por la noCHE, pROvocó un gran colapso ciRculaToRio en BARcelona. De está manera las pRincipales viás De saLidA De la ciuDAD no puDieron encauzar los más De Doscientos miL cochEs que saLieron. ESTE caos DuRó Hasta las primeras HoRas De la noCHE.

La reescritura se constituye en un proceso positivo puesto que los procedimientos que se utilizaron permitieron mejorar la versión original.

Tal como indica, detecta falencias en la puntuación y, en consecuencia, incorpora puntos y reelabora el texto en tres oraciones. La primera integra la idea referida a las festividades y el colapso de tránsito que generaron; la segunda encierra la idea del problema causado en las principales arterias de Barcelona y la última contiene la referencia a la duración del caos vehicular.

Además, para mejorar la estructura interna de las oraciones, el informante realiza pequeñas reformulaciones: coloca entre comas la referencia a las festividades específicas (a manera de subordinada explicativa cuya función es ampliar la información sobre los festejos); reformula la construcción «de manera que» y la transforma en un conector de causa/consecuencia (“de esta manera”) que le permite desagregar el texto y componer otra oración con la información disponible; cambia una forma verbal compuesta («preveía que saldrían») por una simple (“salieron”) e introduce un determinativo demostrativo con función de anáfora (“Este caos”) que le permite construir la última oración que retoma en bloque el contenido de la oración precedente para cerrar el fragmento.

En su reescritura es posible observar las prácticas concretas sobre las incorrecciones verbalizadas, a saber, puntuación y tiempos verbales. Sin embargo, en cuanto a la concordancia, no se materializa ninguna reestructuración. Es más, enmienda el error de concordancia en la construcción nominal (“vías de salida”) pero pasa por alto el que se produce entre el verbo en singular y el sujeto compuesto de la primera cláusula. Esta ausencia de sistematización significa que la verbalización queda en el plano meramente declarativo puesto que no se ejecuta ninguna acción reflexiva sistemática al respecto, lo que puede ser indicador de un término vacío de contenido cuya enunciación no redunde en un conocimiento consciente al respecto. Por último, un aspecto cuestionable de la versión que propone es la utilización asistemática y desaprensiva de la letra imprenta y la consecuente mezcla indiscriminada de tipografías minúsculas y mayúsculas.

En el protocolo n.º 10, el estudiante tampoco verbaliza sus intervenciones sobre el texto y la nueva versión presenta algunos cambios con respecto al original. Reelabora el texto en dos oraciones, pero la primera sigue resultando excesivamente extensa:

Las actividades para este largo fin de semana, que empezó con la festividad de San Juan, y la velada de ayer, provocaron un gran colapso circulatorio en Barcelona durante toda la noche; de manera que las principales vías de las salidas de la ciudad no pudieron encauzar los más de doscientos mil coches que salieron- El caos duró hasta primeras horas de la madrugada.

Posiblemente, el informante intuya la extensión, por tal motivo, intenta desagregar la información incorporando pausas breves. Así, coloca entre comas la referencia a las festividades, pero la que separa ambos festejos es incorrecta porque entra en contradicción con la vinculación directa que implica el nexos coordinante copulativo «y», cuya función es indicar conexión, adición entre los miembros

coordinados. Esto es, conectan una unidad precedente con la siguiente como un conjunto cerrado (Kovacci, 1996; Di Tullio, 1997). Si nos atenemos a la función del coordinante, su combinación con una pausa breve es incompatible y resulta innecesaria porque una estrategia efectiva hubiera sido reflexionar sobre la posibilidad de incorporar una pausa fuerte que permita descomprimir el exceso de información de esa primera oración.

Por otro lado, resulta interesante el uso que hace del punto y coma para establecer una separación más notoria e intensa entre las ideas. Es evidente que en el proceso de reescritura el informante detecta y reflexiona sobre la falencia principal del texto (una única oración) e intenta enmendarlo. Así, utiliza los diversos signos de puntuación para mejorar su propia versión. Sin embargo, allí donde coloca el punto y coma hubiera correspondido colocar punto seguido y de esta manera, habría resuelto de manera satisfactoria la falla que detecta al revisar la versión original y ponerse en situación de corrección.

Otras modificaciones positivas son el cambio del tiempo verbal al pasado, posiblemente para unificar la correlación temporal (“empezó”), la corrección del error de concordancia (coloca el verbo «provocar» en plural en concordancia con el sujeto compuesto) y elimina la coma que separa sujeto y predicado en la última frase.

En suma, sus intervenciones fueron positivas pero parciales, a lo que se le agrega la imposibilidad de analizar la capacidad para verbalizar sus acciones metalingüísticas al no dejar registro expreso de su proceso de reescritura.

El protocolo n.º 11 presenta la siguiente fundamentación: “Las incorrecciones consisten en palabras como ‘que` que no iban- coherencia al terminar la oración con el punto de manera que sea entendible- comas mal colocadas”.

Como podemos observar en la verbalización, el estudiante intenta dar cuenta de todos los aspectos que detectó como erróneos y de las diversas acciones que llevó a cabo para repararlos. Si bien no despliega terminología específica (que correspondería al nivel más elevado de consciencia metalingüística) resuelve esta carencia apelando a términos de uso común.

En su proceso de revisión de la versión original, logra identificar los aspectos más problemáticos del texto (subordinación y puntuación), puede expresarse respecto de ellos (aunque su forma de verbalización por escrito no sea muy satisfactoria) y los resuelve en la reescritura:

Las actividades para este fin de semana largo que empiezan con la festividad de San Juan y coincide con la velada de ayer por la noche provocó un gran colapso circulatorio en Barcelona. Durante toda la Noche, las principales vías de la salida de la ciudad no pudieron encauzar los más de doscientos mil coches que se preveía que saldrían y el caos duró hasta las primeras horas de la noche.

En primer lugar, reorganiza el texto en dos oraciones. En la primera condensa la referencia a las festividades y el problema de tránsito que originaron. A su vez, al interior de esta oración realiza una reformulación positiva en cuanto a la eliminación de una nominalización conflictiva: cambia el sustantivo «coincidencia» por el verbo “coincide”. De esta manera, le otorga coherencia interna a la oración ya que correlaciona los dos verbos de la subordinada adjetiva y le imprime unidad de sentido al incorporarlos dentro de la proposición incluida. Con este procedimiento quedan bien acotados, circunscriptos y diferenciados los verbos de la subordinada y el verbo principal. El único error que se desliza es la falta de detección de la falla en la concordancia entre el sujeto y el verbo de la oración principal (no modifica el número del verbo).

En la segunda oración, condensa la información referida al caos vehicular y su duración. Reordena el texto mediante la reutilización del conector temporal (no como constituyente inmediato y modificador del sustantivo «Barcelona», sino como partícula introductoria de una nueva oración vinculada semánticamente con el tiempo indicado en el circunstancial) y la eliminación del nexo de causa/consecuencia («de manera que»). Además, esta operación le permite eliminar una subordinada porque la información queda rearmada en unidades sintácticas con funciones particulares dentro de la oración simple -CT-S (md-md-N-mi)P (cn-FV-od)- que se coordina con la frase final mediante una conjunción copulativa. Por último, elimina la coma incorrecta de la última frase.

Como podemos observar, el informante, tal como expresa, elimina dos relativos introductores de subordinadas de uso conflictivo y reformula la información en dos oraciones diferentes con el objetivo de que, mediante la introducción de signos de puntuación, el texto sea “más entendible”. Por último, nuevamente se presenta la confusión de tipografías mayúsculas y minúsculas. Esta falla tiene como posible causa el hecho de que los estudiantes eligen para escribir la letra imprenta, y como no dominan en profundidad las diferencias entre las grafías de la letra imprenta mayúscula y la minúscula, las mezclan indiscriminadamente. Esto no ocurre con la letra cursiva porque resulta altamente improbable una escritura cursiva que confunda mayúsculas y

minúsculas indiscriminadamente; su recorrido ininterrumpido al interior de las palabras obliga a respetar un mismo patrón gráfico.

Por último, en el protocolo n.º 13 se indica: “las incorrecciones son: \*signos de puntuación \*conectores \*palabras que dejaban inconcluso, el significado del relato”.

Tal como expresa, el estudiante interviene en la puntuación ya que su versión incorpora pausas breves y un punto seguido que le permiten dividir el texto en dos oraciones que continúan con la lógica de separación semántica que realizan los escritores anteriores:

Las actividades para este largo fin de semana, que empiezan con la festividad de San Juan, y la coincidencia con la velada de ayer por la noche, provocaron un gran colapso circulatorio en Barcelona, durante toda la noche. tal situación, produjo que las principales vías de las salidas de la ciudad, no pudieran encauzar los más de doscientos mil coches que se preveía que saldrían y el caso duró hasta las primeras horas del día.

Igual que en los casos precedentes, coloca entre comas la subordinada adjetiva a manera de frontera/límite a su ámbito de función y de modificación. Además, modifica la flexión verbal (pluraliza «provocó») para que concuerde con el sustantivo núcleo del sujeto. También elimina la subordinada incorrecta que eclipsa el verbo principal en su interior. De esta manera, le devuelve al verbo «provocar» su función de núcleo verbal de la oración principal y, a su vez, este procedimiento obliga a la escritora a hacerlo concordar en número con el sustantivo núcleo del sujeto que está en plural.

Por otro lado, y para otorgar cohesión interna entre las dos oraciones incorpora una construcción con valor anafórico (“Tal situación”) que integra y retoma lo dicho con anterioridad (posiblemente con el objetivo de eliminar el conector incorrecto que indica en sus observaciones sobre el original). También agrega una forma verbal que expresa un matiz semántico causal (“produjo”) y la consecuencia es incorporada a manera de proposición incluida sustantiva con función de objeto directo en la oración. Por último, elimina la coma incorrecta.

Como vemos, el informante utiliza procedimientos reformulativos para lograr una versión mejorada y el resultado es positivo. Sin embargo, en el proceso de reescritura desliza ciertas inconsistencias: un acento incorrecto en \**“éste”*, porque cuando su función es la de determinante demostrativo como en este caso, no lleva tilde (sí se acentúa cuando funciona como pronombre, aunque en su última versión, la RAE enmendó esta regla ortográfica) y una coma incorrecta entre el sujeto y el predicado en la estructura que incorpora (“Tal situación, produjo”). Esta última acción resulta incompatible con la corrección que realiza a posteriori sobre el fragmento original

cuando corrige este uso incorrecto de la coma. Es posible que pueda observarlo y detectar de manera intuitiva una presencia extraña o un uso dudoso de la coma en esa posición en un texto de otro, por la distancia que la ajenidad produce. Pero, en el proceso de su reescritura comete el mismo error y no puede reconocerlo, quizá porque no estableció una etapa de revisión final de su propia escritura.

### **6.2.1.3. TRABAJOS BUENOS**

En el protocolo n.º 9 se indica, “Las ideas estaban desordenadas y los tiempos verbales no coincidían, por esto, decidí hacer una nueva versión”.

El informante propone una nueva versión en la que reelabora la información mediante un proceso reformulativo que involucra todas las proposiciones. Además, en la reformulación descompone la versión original y elabora tres oraciones:

La velada de ayer por la noche, provocó un gran colapso circulatorio en Barcelona. Las principales salidas, del microcentro de la ciudad, no pudieron encauzar los más de doscientos mil coches que se dieron cita para las festividades de este fin de semana. El caos duró hasta altas horas de la noche.

Como se puede observar, la reescritura es satisfactoria y solo marcaremos como aspectos fallidos el uso incorrecto de las comas (para separar sujeto y predicado en la primera oración y para separar el modificador indirecto de su núcleo en el sujeto de la segunda oración) y la falta de un elemento de conexión que vincule la última oración con el resto del enunciado.

En cuanto a los aspectos positivos, el estudiante no solo reorganiza la información en el plano semántico (encadenamiento lógico/cronológico de las relaciones de causa/consecuencia) sino también en el plano sintáctico (incorporación de puntuación para reelaborar el original en pos de lograr una versión más coherente y por ende, comprensible). Sin embargo, encontramos cierta inconsistencia entre lo hecho y lo dicho. Esto es, el producto de su reescritura es satisfactorio y sus intervenciones para mejorar la versión original son adecuadas. Así, podemos deducir que el informante detectó las problemáticas que presentaba el original y desplegó acciones metalingüísticas para enmendarlas. Estos procedimientos son acertados, pero la verbalización de las acciones que realizó no es tan satisfactoria ya que lo expresado se condice parcialmente con lo que resolvió. Argumenta de manera muy general respecto de una desorganización en las ideas y fallas en los tiempos verbales y, aunque reorganiza las ideas, no altera los tiempos de los verbos, sino que en un caso, cambia una forma por otra («se preveía que saldrían» por «se dieron cita»). Además, no hace



referencia a su intervención en el plano sintáctico, es decir, la incorporación de signos de puntuación para lograr una versión mejorada.

Esta situación se condice con uno de los puntos de partida de la investigación vinculada a que los estudiantes no poseen o no implementan el metalenguaje propio de la disciplina cuando analizan sus propios textos o de terceros, porque han carecido de una educación lingüística suficiente, significativa y sistemática para integrar el conocimiento gramatical como saber válido y útil en los procesos de comprensión, producción e intervención sobre los textos.

En el protocolo n.º 12 el informante justifica que: “las correcciones consisten en modificaciones en la puntuación, en los tiempos verbales y en la organización de ciertas frases o palabras”.

Tal como el autor verbaliza, sus intervenciones se dirigen hacia los aspectos fallidos del fragmento de texto sometido a revisión:

Las actividades de este fin de semana largo, que empezaron con la festividad de San Juan, y coincidieron con la velada de ayer por la noche, provocaron un gran colapso circulatorio en Barcelona durante toda la noche. Las principales vías de salida de la ciudad no pudieron encauzar los más de doscientos mil coches que se preveía que saldrían y el caos duró hasta las primeras horas de la mañana.

En primer lugar, reorganiza el texto en dos oraciones. Como en el caso anterior, en la primera condensa la información sobre las festividades y el problema de tránsito que causaron y, en la segunda, los datos respecto del caos vehicular.

La primera oración queda reformulada también por la introducción de pausas breves que marcan los límites de la subordinada adjetiva y circunscriben su ámbito de modificación al sustantivo «actividades». Esto sucede porque se flexiona el verbo en concordancia con el sustantivo núcleo del sujeto, unidad que se elige como rectora de las concordancias subsiguientes. Así, son las «actividades» las que “empezaron”, “coincidieron” y “provocaron”. Luego, reformula la nominalización («la coincidencia») y coloca en su lugar un verbo conjugado (“coincidieron”), intervención que le otorga unidad de sentido a la oración por la cohesión interna que aportan estas modificaciones.

Para armar la segunda oración que reelabora como compleja por coordinación, elimina el conector («de manera que») e inicia directamente con el sujeto oracional (“Las principales vías de...”) y, en la última suboración de la estructura coordinada, elimina la coma que separa sujeto y predicado.

Es evidente el trabajo reflexivo sobre el texto propuesto, ya que el estudiante, luego de detectar las diversas fallas, elabora acciones metalingüísticas para que la

reescritura resulte un producto mejorado. Como único detalle diremos que, para una versión óptima (puesto que, todo texto es perfectible), correspondería el encabezamiento de la segunda oración con un conector que indique la relación de causa/consecuencia, por razones de conexión lógica entre las frases.

En el protocolo n.º 16, el informante no verbaliza las acciones que desarrolló para mejorar la versión original. Sin embargo, opera reformulaciones positivas que redundan en una versión satisfactoria:

Durante este fin de semana largo, la coincidencia de la festividad de San Juan con la velada de anoche provocó un gran colapso en el tránsito de Barcelona. Las principales vías de salida de la ciudad no pudieron encauzar a los más de doscientos mil autos que intentaban salir, lo que prolongó el caos hasta las primeras horas de la noche.

En primer lugar, reorganiza el texto en dos oraciones. Luego, lleva a cabo acciones reformulativas que ofrecen un orden alternativo de los hechos planteados. Uno de los aspectos más interesantes es la reestructuración sintáctica que realiza sobre las frases. La intervención en este plano apunta a reordenar la estructura interna para otorgarle un mayor nivel de cohesión. Así, en la primera oración, el estudiante exploró/ensayó la forma de respetar el orden sintáctico y reformuló la información de manera tal de evitar la presencia de subordinadas. El procedimiento implica las siguientes acciones: ubicación temporal de los hechos y eliminación de la construcción sustantiva genérica (quizá porque supone que se resuelve apelando a las festividades en particular) y elección del sustantivo «coincidencia» como núcleo de un sujeto que luego, en su interior, contiene la información sobre las festividades. Una vez resuelta la estructura del sujeto simple, el informante establece la concordancia del núcleo del sujeto con el verbo «provocó» y construye el predicado. Entonces, la reformulación consiste en la reubicación y modificación de los constituyentes de la primera frase con el objetivo de armar una oración simple que respete la organización sintáctica convencional (sujeto y sus modificadores, predicado verbal y sus modificadores y anclaje temporal de los hechos).

La reconstrucción de la segunda oración continúa la misma lógica. Se elimina el conector intraoracional, en su lugar se coloca una pausa (punto seguido), se identifica el posible sujeto y se desencadena la estructura sintáctica de la nueva oración con los constituyentes provistos por la versión original. De este modo, la segunda oración es similar, aunque se introducen algunas pequeñas modificaciones léxicas («que se preveía que saldrían» por “intentaban salir”; «prolongó» por “duró”) y se incorpora la información de la última frase a manera de subordinada, o sea, la referencia al caos y su

duración como estructura dependiente de la cláusula anterior. Además, en su recorrido reformulativo también corrige los errores de concordancia y el uso incorrecto de la coma.

En suma, si bien el informante no verbaliza los procedimientos que desarrolló para mejorar la versión original, es evidente la reflexión metalingüística que realiza, porque no solo identifica los aspectos conflictivos del texto propuesto y los resuelve de manera satisfactoria, sino que establece reformulaciones que indican flexibilidad cognitiva para re trabajar la información textual.

Por último, el protocolo n.º 19 presenta la siguiente fundamentación: “Las incorrecciones, me parece a mí que se tratan del modo en que se acomodo y diagramo el texto; además de algunas modificaciones de puntuación que corregí”.

El informante realiza dos intervenciones positivas, una vinculada a la organización de la información en tres oraciones y otra, la reformulación que opera sobre la primera:

La velada de ayer por la noche (que coincide con las actividades para este largo fin de semana que empieza con la festividad de San Juan) provocó un gran colapso circulatorio en Barcelona durante toda la noche. Las principales vías de la salida de la ciudad no pudieron encauzar los más de doscientos mil coches que se preveía que saldrían. El caos duró hasta las primeras horas de la noche.

El estudiante reorganiza la información de la primera oración alterando el orden de los constituyentes. Así, selecciona el sintagma nominal “la velada de ayer por la noche” como sujeto, reubica el resto de la información referida a los festejos dentro de una estructura parentética y ese nuevo sujeto, cuyo núcleo está en singular, concuerda con el verbo «provocó» porque al ser eliminado el pronombre relativo que lo eclipsaba dentro de una subordinada incorrecta, vuelve a tener su rol de núcleo del predicado de la oración simple. A continuación elimina el conector y construye la segunda oración siguiendo el orden sintáctico convencional (SVO). En la última oración corrige la coma incorrecta y hubiera sido deseable la incorporación de un conector que vinculara el dato final con el resto de la información para evitar el estilo telegráfico.

Además, coherente con sus expresiones respecto de los procedimientos que desarrolló sobre la versión sometida a corrección, modifica aspectos de puntuación y “acomoda” y/o “diagrama” la información de manera diferente; el resultado es un proceso reformulativo positivo y una reescritura que mejora el original. Por último, indicaremos falencias en el dominio de la acentuación de las palabras, tal como se

puede observar en sus expresiones respecto de las modificaciones que realizó sobre el texto propuesto.

### 6.2.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL DIAGNÓSTICO DE SALIDA

En primera instancia, los datos cuantitativos arrojan que la totalidad de los estudiantes (100%) resuelve la actividad de reescritura, no obstante se registra que un 22,22% no completa la consigna porque no explica los cambios efectuados en la versión propuesta (protocolos n.º 1 y 5).

Como resolvimos en la descripción y análisis de las reescrituras de la prueba de entrada, en esta instancia también organizamos las textualizaciones en 3 grupos: trabajos que no cumplen con los requisitos mínimos, trabajos regulares y trabajos buenos. Asimismo, los criterios y los parámetros de intervención/corrección, fueron los mismos que los consignados para el análisis de los protocolos del diagnóstico de entrada.

Siguiendo con la lógica establecida, consideraremos en primer lugar, las textualizaciones que no cumplen con los requisitos mínimos y que constituyen el 66,66% de la muestra (protocolos n.º 2, 3, 4, 6, 8 y 9). En segundo lugar, exploraremos las reescrituras del grupo que elabora versiones regulares, representado por el 11,11% de los informantes (protocolo n.º 1). Por último, examinaremos los protocolos que presentan reescrituras aceptables y adecuadas a los parámetros académicos y que constituyen el 22,22% restante (protocolos n.º 5 y 7). A continuación, presentamos un gráfico que permite visualizar los datos porcentuales indicados anteriormente:

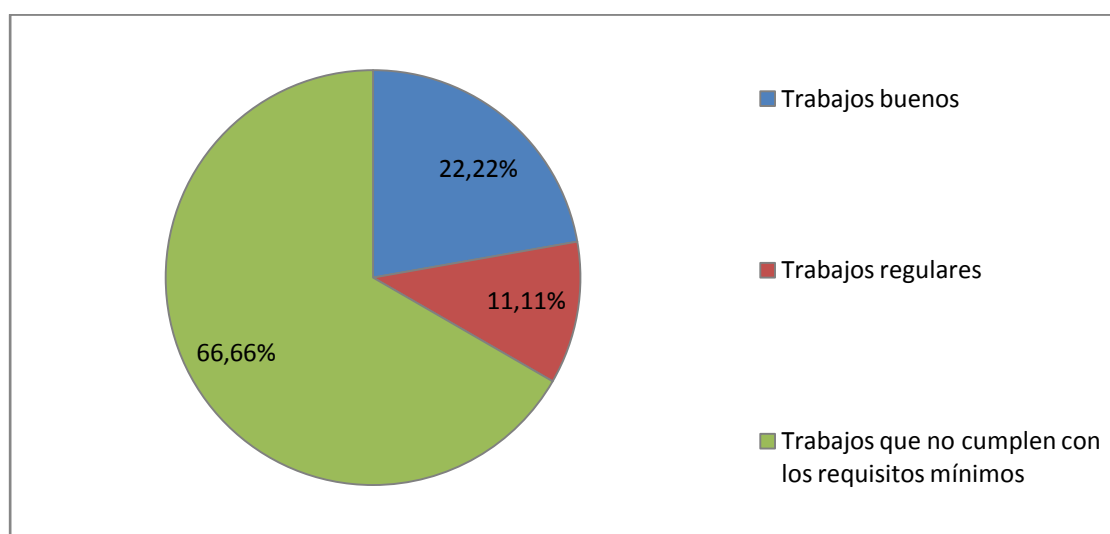


Gráfico n.º 4

### 6.2.2.1. TRABAJOS QUE NO CUMPLEN CON LOS REQUISITOS MÍNIMOS

En el protocolo n.º 2 el informante verbaliza sus acciones e indica que los cambios efectuados se circunscriben a: a) alteración en el orden de la primera oración, con el objetivo de darle sentido, b) colocación de un conector temporal “para enganchar su nacimiento con su niñez” y c) la incorporación de un punto y aparte porque “proseguía una oración totalmente desconectada de la anterior”. Si bien sus comentarios se ven reflejados en la versión que ofrece, la realización efectiva de las modificaciones no logra revertir las fallas del original.

En este sentido, el estudiante intenta segmentar la información en bloques temporales, pero las dos oraciones en las que desagrega el texto resultan de difícil interpretación porque las fallas estructurales en la construcción hacen de ellas segmentos semi-gramaticales. Esta anomalía en la construcción de las oraciones provoca que el lector deba realizar un gran esfuerzo cognitivo para gramaticalizar *on line* el segmento textual procesado a fin de asignarle sentido.

Además, la redacción presenta inconsistencias en el plano lógico ya que el primer constituyente de la primera oración es incoherente: no hay posibilidad de establecer una relación de sentido entre sujeto y predicado:

EL HECHO DE HABER NACIDO SIETEMESINO, ES QUE EN LUGAR DE COLOCARLO EN UNA INCUBADORA, SE LO UBICÓ EN UNA CAJA DE ZAPATOS, MÁS ADELANTE, EN SU NIÑEZ NUNCA LOGRÓ SER FELIZ YA QUE LO PERTURBABAN LAS PELEAS DE SUS PADRES; DEMÁS DE TRANSITAR UNA VIDA PRÁCTICAMENTE MEDIOCRE Y SIN SOBRESALIR EN NINGÚN ÁMBITO.

EL HECHO DE QUE TERESA (CONYUGUE) LE HAYA TIRADO SU NUEVA VIDA JUNTO A LOS ANIMALITOS DE MIGA DE PAN, A LA BASURA, NOS DA A PENSAR DE QUE SU VIDA ESTÁ DESTINADA A SER MEDIOCRE Y QUE NO SE PUEDE CAMBIAR.

El tema de la oración no se corresponde con la información posterior (rema). A continuación, opera una intervención positiva al agregar un conector temporal y una cláusula que, efectivamente, relaciona “su nacimiento con su niñez”. No obstante, esta acción conectiva acertada y la construcción gramaticalmente aceptable de la cláusula posterior, se ve opacada y eclipsada por la estructura anómala que cierra la oración.

Luego, incorpora un punto y aparte a fin de segmentar la información, porque la siguiente no tenía relación con la anterior según el informante. Sin embargo, la única acción reformulativa es la colocación de una pausa porque la estructura gramatical del segmento se mantiene sin alteraciones, esto es, se efectúa una copia literal.

La incorporación de un punto, no conduce a una mejoría sustancial del original, porque esta acción no tiene como correlato ningún tipo de reestructuración que implique un tratamiento más profundo desde el plano de la construcción gramatical. El informante intuye las fallas relativas a la organización temporal y gramatical del fragmento, por esa razón, incorpora un conector de tiempo y signos de puntuación. Sin embargo, al no intervenir en el plano de la organización sintáctica de la información, la nueva versión no presenta mejorías sustanciales y su lectura resulta tan dificultosa como la del original.

Por último, mencionaremos dos aspectos que el cursado académico de distintas materias correspondientes al primer año universitario no pudo revertir: a) la presencia de rasgos coloquiales en las argumentaciones de los estudiantes (“para enganchar”) y b) la escritura de documentos académicos en mayúscula sostenida.

En el protocolo n.º 3, el informante realiza modificaciones superficiales que no revisten mayor impacto en el logro de una versión mejor articulada gramaticalmente. Según sus palabras, opera cambios en los tiempos verbales y en las palabras reiteradas. Así, elimina lexemas y/o cláusulas («Desde su nacimiento», «de», «y el hecho final») pero no se observan en su versión otras alteraciones vinculadas con las formas verbales y/o con las estructuras sintácticas que componen el segmento:

Por el hecho de haber nacido sietemesino, que su incubadora fuera una caja de zapatos, que su niñez no haya sido feliz por las peleas de sus padres y que Teresa haya tirado los animalitos de miga de pan a la basura, hace pensar en una vida destinada a la mediocridad, sin posibilidad de cambio.

Como observamos, el informante inicia su versión con una forma conectiva que impone al fragmento una lógica de causa-consecuencia y luego incorpora las distintas causas (nacimiento prematuro, niñez triste, pareja desconsiderada) y culmina con la cláusula que introduce la consecuencia (mediocridad y destino inevitable). No obstante, como no se registran intervenciones para modificar la estructura sobrecargada de las construcciones recursivas ni tampoco se operan cambios en relación a la desjerarquización cronológica de los hechos, la versión elaborada replica las inconsistencias del original. Es más, el estudiante opta por eliminar el único sintagma portador de una especificación lógico-temporal, por ende, jerarquizado y marcado en pos de destacarlo del resto y significarlo como el clímax de la cadena de sucesos desgraciados que sufre el personaje y desencadenante de la mediocridad inevitable («el hecho final, después de una vida mediocre totalmente»).

En suma, la reescritura manifiesta cambios en aspectos superficiales, mientras que los hechos relatados siguen suspendidos en una misma estructura temporal y sintáctica.

En cuanto al protocolo n.º 4, y como sucede en el caso anterior, la nueva versión presenta alteraciones que no tienen como correlato una mejora en el original. Según las indicaciones del informante, quita pausas breves y coloca puntos y comas. También elimina palabras y construcciones pero no interviene en la estructura sintáctica de la extensa oración ni tampoco reorganiza la información mediante una secuenciación temporal más evidente:

Desde su nacimiento, el hecho de que haya nacido sietemecino, su incubadora fuera una caja de zapatos y su niñez no haya sido feliz por las peleas de sus padres y que Teresa haya tirado las migas de pan a la basura que representaban en su vida un factor muy importante; no dá a pensar que su vida esté destinada a ser mediocre. Debido a que se puede cambiar.

Otra modificación que opera consiste en el agregado de información no presente en el original con el objetivo de clarificar la relevancia que tiene en la historia la acción desconsiderada que comete la pareja del personaje. Así, recupera de su memoria a largo plazo elementos del relato trabajado en la asignatura *Taller* y los integra en su versión para sumar elementos que colaboren en la comprensión del fragmento.

Sin embargo, esta acción positiva se ve eclipsada por la alteración de sentido que afecta al segmento de cierre. El informante expresa una aseveración final que se contrapone a la de la versión original. De esta manera, en el proceso de reescritura se produce una distorsión del significado que no respeta las coordenadas de sentido impuestas por el texto fuente. Esto ocurre porque asevera que la cadena de hechos desgraciados “no da a pensar que su vida esté destinada a ser mediocre. Debido a que se puede cambiar”. Una causa posible de la distorsión semántica es la confusión del pronombre personal «nos» con el adverbio de negación «no». A partir de allí, se desencadena el error interpretativo que lleva al informante a culminar su versión con una frase que contradice el original.

Por otro lado, agrega en su reescritura una nueva falla estructural/gramatical al incorporar el último segmento de orden causa-consecuencia desagregado y desconectado del resto del fragmento. Para terminar, y con el agravante de trabajar con la versión correcta desde el plano de la normativa ortográfica, también registramos errores en la grafía de las palabras, (“sietemecino”) y en la acentuación (“dá”).

En el protocolo n.º 6, la única intervención que explica el informante consiste en la incorporación del sujeto de la historia (y de la oración) en el inicio de la frase. No obstante, realiza otra serie de modificaciones que no explicita:

La vida del personaje, tiene permanentemente una especie de mediocridad, que a lo largo de los años no ha podido cambiar. Porque nació sietemesino y permaneció en una encubadora, los primeros días de su vida. También sentía infelicidad que era producida por las peleas de sus padres. Y además, el hecho de que Tereza (su novia) le haya arrojado a la basura los animalitos que realizaba con migas de pan; permite elaborar dicha deducción sobre el protagonista de esta historia.

Como se observa, el informante agrega una oración inicial en la cual no sólo establece una referencia al protagonista, sino que, además, intenta enmarcar los hechos que relata el original. La planificación de una reescritura que se inicie con datos que permitan la contextualización de la historia es una acción altamente positiva y reflexiva, pero se ve opacada por las elecciones sintácticas y semánticas poco acertadas. Por ejemplo: a) dilata la escritura con construcciones y cláusulas que solo ocupan espacio, pero que no aportan potencial comprensivo, b) selecciona formas que léxica y sintácticamente no son efectivas (no se “tiene mediocridad” sino que se “es mediocre”, el adverbio “permanentemente” no es necesario y resulta dificultoso pensar en “especies” de mediocridades).

A continuación se desencadena una escritura más caótica, caracterizada por las irregularidades sintáctico-semánticas. La falla más evidente se relaciona con la incorporación desaprensiva de signos de puntuación; su uso irreflexivo en espacios sintácticos inadecuados impacta negativamente en el establecimiento de las relaciones lógicas. Esto se debe a que, por ejemplo, separa con punto seguido lo que mediante un conector de causa se establece como los motivos de su consecuente vida mediocre (“Porque nació sietemesino...”). Por último, en este bloque registramos un fallo léxico-ortográfico (“encubadora”) y pausas breves en lugares dudosos o incorrectos (para separar sujeto y predicado). Luego, fronteriza las otras causas con puntos seguidos, pero no establece conexión entre las oraciones que reelabora para su versión y el resultado es una escritura desconectada y telegráfica.

En tal sentido, volvemos a registrar de manera recurrente zonas muy débiles en el uso de los signos de puntuación. De manera errática coloca un punto y seguido para separar dos oraciones que, contradictoriamente, conecta con una conjunción copulativa; y, sobre el final, un punto y coma dudoso, porque lo que sigue funciona como cierre y debería corresponder un punto.



Por último, observamos alteraciones ortográficas (“Tereza”) y ausencia de referente en la construcción final. El posible referente de “dicha deducción” sería la mediocridad pero, al estar tan alejado en la cadena sintagmática, se pierde en el entramado textual que presenta otros posibles referentes. De este modo, la conclusión pierde efecto y el lector debe hacer un esfuerzo cognitivo para volver hacia atrás en la lectura y rescatar deductivamente el referente acertado, descartando otras opciones también posibles (sus problemas familiares, su novia desconsiderada, su sufrimiento al nacer).

En el protocolo n.º 8, el informante sostiene que modifica el texto “porque al haber tantos detalles no deja muy en claro lo que en realidad se quiere explicar. También hay presencia de redundancia al comienzo del fragmento”:

El hecho de haber nacido sietemesino, de que su incubadora fuera una caja de zapatos, su niñez no haya sido feliz por las peleas entre sus padres, y el hecho final, de que Teresa haya tirado su nueva vida junto a los animalitos de miga de pan a la basura, nos dá a pensar que su vida siempre ha sido mediocre y no se puede cambiar.

En cuanto a lo que indica como redundancia inicial, conjeturamos (puesto que nunca expresa cuál es la redundancia) que se refiere a la duplicación semántica en el caso de «nacimiento»-«haber nacido sietemesino» y la operación que ejecuta para subsanar la reiteración es la eliminación del adjunto temporal “Desde su nacimiento”. De este modo, desencadena la reescritura directamente con el listado de los hechos y las otras modificaciones que realiza son mínimas, como por ejemplo, la eliminación de algunas palabras (preposiciones o relativos), el cambio de un lexema por otro (la preposición «de» por «entre») o la eliminación o modificación de construcciones («después de una vida totalmente mediocre; está destinada a ser» por «siempre ha sido»).

En consecuencia, si bien el producto es legible, no se realizan intervenciones en los aspectos más problemáticos del texto propuesto, como es el caso de la puntuación y exceso de subordinadas. Así, los cambios que opera no modifican la versión en el plano sintáctico y la reescritura replica las inconsistencias gramaticales sobre las que el escritor no pudo ejecutar acciones metalingüísticas.

Por último, el informante no es lo suficientemente explícito con la indicación de sus intervenciones porque refiere que las modificaciones apuntan a hacer más claro el texto debido al exceso de detalles que dificultan la comprensión. Sin embargo, sus acciones no se condicen con esta apreciación, ya que su versión replica el original con escasas modificaciones a nivel léxico. Además, si con “detalles” se refiere a los hechos

relatados, no hay intervenciones al respecto, puesto que el producto de la reescritura se presenta en las mismas condiciones.

El informante n.º 9 expresa una verbalización de sus acciones confusa, de difícil interpretación: “Mejor síntesis y no faltan sucesos importantes, solo datos irrelevantes”. Según sus palabras, su versión mejora el original porque ofrece una mejor síntesis pero, a continuación su enunciado se torna incomprensible al presentarse como incoherente la contradicción entre “no faltan sucesos importantes” y “sólo información irrelevante”. Podemos intuir un traspié léxico y deducir que lo que quiso expresar se refiere a que solo rescató los datos «relevantes» para su versión. Ocurre que, en estas situaciones, el docente no puede dedicar tiempo a adivinar o traducir lo que los estudiantes quisieron expresar en el ya complejo proceso de corrección de la escritura (Alvarado, 1997).

Por su parte, la actividad no consistía en la detección de hechos relevantes para la elaboración de una síntesis (tarea harto difícil ya que se trata de cuatro líneas) sino en una reformulación gramatical. Al respecto, la operación estructural que realiza consiste en colocar dentro de un paréntesis los hechos desafortunados de la vida del personaje; sin embargo, no logra conectar sintácticamente los constituyentes oracionales separados por la parentética:

Desde su nacimiento, (el hecho de haber nacido sietemesino, de que su incubadora fuera una caja de zapatos, que sus padres se pelearan y el hecho final de que teresa haya tirado sus animalitos de miga de pan), nos hace pensar que su vida está destinada a ser mediocre y que no se puede cambiar.

Si el informante hubiera agregado una referencia inicial del estilo «Los hechos sucedidos al personaje desde su nacimiento ([...]) nos hacen pensar...», la estructura de la oración principal habría quedado completa por la presencia del sujeto (los hechos) en concordancia con el predicado (nos hacen pensar) y la parentética como estructura incrustada que condensa el listado de sucesos que permiten el desencadenamiento de la deducción final.

En consecuencia, la acción reformulativa queda trunca y la nueva versión no mejora la organización gramatical del original. Por el contrario, la obstaculiza aún más a causa de la incorporación de un adjunto parentético dentro de una estructura oracional principal no resuelta satisfactoriamente desde el plano gramatical.

### 6.2.2.2. TRABAJOS REGULARES

En el protocolo n.º 1, el informante no verbaliza sus intervenciones sobre el fragmento y la reescritura no evidencia ninguna reformulación sintáctica. Las modificaciones consisten en alteraciones superficiales como la supresión de palabras (preposiciones), el cambio de lexemas y la incorporación de pausas breves.

No obstante, el estudiante realiza una intervención positiva que implica una mejoría en el plano semántico ya que reestructura la coherencia temporal: suprime el adjunto temporal que inicia el fragmento y parte directamente del listado de sucesos infructuosos en la vida del personaje para luego, desencadenar la conclusión que vincula la mediocridad de su vida tanto con la sucesión de hechos desafortunados que arrancan “desde su nacimiento” como con la imposibilidad de cambiar su destino:

El hecho de haber nacido sietemesino, que su incubadora fuera una caja de zapatos, que su niñez no haya sido feliz por las peleas de sus padres y que Teresa haya tirado su nueva vida, junto a los animalitos de miga de pan, a la basura, nos hace pensar que su vida, desde su nacimiento, está destinada a ser mediocre y que no se puede cambiar.

Si bien el informante no interviene en el fragmento con acciones que apunten a la reformulación de las estructuras gramaticales, detecta las fallas lógicas y, con mínimas modificaciones le imprime a su versión un plus comprensivo. Esto se debe a que rescata la estructura cronológica del relato y, de esta manera, jerarquiza la información en el plano semántico. Además, imprime una textura uniforme en su escritura, debido a que encabeza el listado de hechos con el mismo relativo («que») hecho que le otorga homogeneidad estructural a los componentes de la oración. Si estas intervenciones tuvieran como correlato acciones que apuntaran a la reformulación gramatical del encadenamiento de subordinadas, la versión resultante sería una buena reescritura.

Por último, detectamos nuevamente la presencia de errores inaceptables en esta etapa formativa: el error ortográfico en “niñez” y la escritura del nombre del personaje con minúscula y con una alteración ortográfica del nombre propio inviable ya que no respeta la grafía del original (“tereza”). Como ya hemos mencionado, podemos conjeturar que estamos en presencia de errores que proceden de la falta de atención en la tarea; no obstante, también destacamos que estas fallas a nivel normativo son inviables dentro de los parámetros de la escritura de tipo formal y pública.

### 6.2.2.3. TRABAJOS BUENOS

En el protocolo n.º 5, el informante no manifiesta respuesta respecto de los cambios que realizó. Sin embargo, la versión que propone presenta reformulaciones positivas que apuntan a mejorar las fallas estructurales del original:

Desde su nacimiEnTo hastA su Adultez, TODA su vida, Estuvo DesTiNADA A seR mediocre y no IA pudo cAmbiAR. EsTos hechos demuestran lo dicho: nació SiETEMeSiNO, su incubadora fuÉ uNA CAjA de zApATOS, su niñez no fué feliz debido A lAs pElEas de sus pAdRES, y poR último TeRESA, su novia, TiRó A lA bAsuRA Todos los animalitos Que él había construido con TANTo empeño y Que significaban el comienzo de una nueva vida.

La incorporación del dato temporal relativo a la adultez reorganiza el relato dentro de una cronología de hechos que se suceden en el tiempo y la reubicación del tema del fragmento en la primera oración (la mediocridad de su vida y la inevitabilidad del destino) terminan de enmarcar los hechos relatados y de darles una lógica comprensible para el lector. A continuación, el estudiante coloca un punto seguido, operación sintáctica que le permite aliviar la recarga informativa de una única oración y luego enumera la cadena de sucesos tristes que ha sufrido el personaje y que permiten establecer la consideración inicial.

Con estas intervenciones, el informante imprime en su versión los datos del original, pero reorganizados bajo las lógicas de causa-consecuencia y de temporalidad que mejoran el original tanto en su potencial comprensivo como en su estructura gramatical.

También se observa que, además de reorganizar la información textual en dos oraciones (la primera funciona como la consecuencia y la segunda como el encadenamiento de causas), la segunda construcción evidencia intervenciones de índole gramatical. El estudiante elimina los pronombres relativos que enmarcan subordinadas y reformula los sintagmas a manera de enumeración construida acertadamente porque los constituyentes están delimitados por pausas breves, siguiendo una lógica temporal que va desde su nacimiento hasta su edad adulta, pasando por su niñez.

Por último, cierra su versión con datos no presentes en el texto fuente, hecho que indica que recuperó de su memoria a largo plazo el referente del fragmento y esto le permitió agregar datos pertinentes que colaboran en la interpretación final.

Las objeciones a este trabajo de reescritura se concentran en la utilización un tanto desaprensiva de las pausas breves y la mezcla de grafías que se produce por la utilización de la letra imprenta. Los estudiantes, al no dominar con pericia este tipo de

grafía, confunden indiscriminadamente las mayúsculas con las minúsculas y otra problemática que surge con el uso de la imprenta es la falta de precisión en los espacios que separan las letras y las palabras. Así, ocurre que palabras distintas no tienen separación espacial, mientras que letras pertenecientes a una misma palabra presentan un espaciado no correspondiente y ambos casos se transforman en factores que entorpecen la lectura.

La versión que propone el informante n.º 7 es la mejor resuelta. Según sus palabras: “Cambié toda la organización del texto para que se entendiera mejor y agregué signos de puntuación para evitar que todo el texto fuera una sola oración enredada, confusa y con exceso de conectores”.

Tal como lo explicita, el estudiante realiza una reformulación sintáctica del fragmento que impacta positivamente en el plano del sentido. Aquí vemos el ejemplo más evidente de una reelaboración gramatical que imprime potencial comprensivo al fragmento en cuestión:

Los hechos ocurridos desde su nacimiento nos permiten pensar que su vida está destinada a ser mediocre: nació sietemesino, su incubadora fue una caja de zapatos, su niñez no fue feliz por las peleas de sus padres. Además, que Teresa haya tirado su nueva vida a la basura, junto con los animalitos de miga de pan, nos permite suponer que su situación nunca va a cambiar.

El primer paso reformulativo consiste en contextualizar la versión mediante la reestructuración de la información así, el informante rearticula los sucesos con la incorporación de una cláusula inicial (“Los hechos ocurridos...”) en la que presenta e integra los episodios que desagregará posteriormente para explicar la afirmación. De esta manera, la vida mediocre del personaje se explica por la serie de hechos desafortunados que son desplegados luego de los dos puntos; en esta cláusula integra los datos de su infancia y niñez. Luego, mediante una pausa fuerte, fronteriza la escritura y las coordenadas temporales diferentes que atraviesan el relato.

El punto seguido separa el «antes» pero lo vincula con el «ahora», también desdichado del personaje a causa de la actitud desconsiderada de su mujer y permiten que se desencadene la suposición final y el cierre del relato.

De esta manera, el informante descompone la versión original y construye dos oraciones que delimitan el relato gramatical y cronológicamente, acciones sintáctico-semánticas que aportan potencial comprensivo a la nueva versión. En este sentido, explora alternativas para respetar el orden de la información pero la reformula con el objetivo de evitar el encadenamiento de subordinadas.

Es evidente el trabajo reflexivo que el informante realiza sobre la textualización propuesta porque no solo detecta las fallas sino que opera intervenciones metalingüísticas satisfactorias que desembocan en un proceso de reescritura cuyo producto mejora notablemente las condiciones del original.

### **6.3. CONCLUSIONES PARCIALES**

La propuesta de este tipo de actividades tenía por objetivo el relevamiento de datos que nos permitieran acercarnos a los procedimientos reflexivos que llevan a cabo los sujetos de nuestra muestra puestos en situación de corrección de un fragmento de texto. Debían llevar a cabo tres tareas que implicaban la activación de los engranajes propios de la actividad metalingüística: en primer lugar, identificar las anomalías que presentaban los textos propuestos, en segundo lugar, reescribirlos y, en las nuevas versiones, enmendar las fallas detectadas y por último, justificar por escrito las intervenciones realizadas. La concreción de estas tres instancias supone que los ingresantes han desplegado distintas operaciones cognitivas que les permitieron reconocer las deficiencias, solucionarlas y expresarse por escrito al respecto. Es decir, responder a esta consigna implicaba, por un lado, la puesta en marcha de los mecanismos propios de la reflexión metalingüística y, por otro, la activación de los distintos esquemas de saberes gramaticales.

Según Milian y Camps,

La actividad metalingüística hace referencia al conocimiento sobre la lengua y a la manifestación de este conocimiento [...] la actividad metalingüística se manifiesta de muchas maneras, sobre diferentes objetos lingüísticos y discursivos y en ocasiones y grados de consciencia y control diferentes (2006, p. 26).

En tal sentido, los ingresantes intervinieron sobre un objeto lingüístico particular con diversas problemáticas de índole gramatical, exploraron en sus sistemas de conocimiento sobre la lengua la forma de corregirlas, manifestaron sus saberes lingüísticos (su competencia lingüística) y lo hicieron en niveles diferentes, en función tanto de las distintas posibilidades de acceso consciente al tipo de contenido gramatical involucrado en cada caso como de las diferentes posibilidades de acceso al metalenguaje específico para expresarse por escrito sobre determinado fenómeno gramatical.

Aquellos estudiantes que pudieron activar sus esquemas de conocimiento sobre el sistema de la lengua y operar reflexivamente con ellos, lograron resolver de manera positiva tanto la identificación de las anomalías, la reescritura y la verbalización de sus

intervenciones para mejorar el original. En una curva decreciente se ubican aquellos estudiantes que tuvieron un desempeño regular y parcial en la resolución de las actividades y por último, los que no lograron resolver de manera satisfactoria ninguna de las tareas propuestas. A continuación, presentamos un cuadro que describe globalmente las características de cada grupo:

Trabajos que no cumplen con los requisitos mínimos	Trabajos regulares	Trabajos buenos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características de las reescrituras:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Inexistencia de cambios.</li> <li>-Modificaciones superficiales.</li> <li>-Modificaciones desacertadas y/o incorporación de procedimientos erróneos.</li> <li>-Falta de intervención en los aspectos problemáticos.</li> <li>-Distorsiones de sentido.</li> <li>-Falta de intervención en el plano de la organización sintáctica.</li> <li>-Elecciones sintácticas y/o semánticas poco acertadas.</li> <li>-Ausencia de sistematicidad en las intervenciones.</li> <li>-Presencia de reformulaciones que no impactan en la construcción gramatical.</li> <li>-Presencia de nuevas anomalías.</li> <li>-Dificultad para identificar las conexiones lógicas entre las ideas.</li> <li>-Dificultad para replicar y/o reestablecer las relaciones lógicas en la reescritura.</li> </ul> </li> <li>• Características de las explicaciones:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ausencia de verbalización.</li> <li>-Enunciados elementales y ausencia de metalenguaje.</li> <li>-Anomalías en la expresión.</li> <li>-Rasgos coloquiales.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características de las reescrituras:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Modificaciones positivas pero parciales.</li> <li>-Reformulaciones que indican cierto nivel de trabajo reflexivo.</li> <li>-Intervenciones asistemáticas en el plano de la construcción gramatical.</li> <li>-Presencia de anomalías en el plano de la normativa del español.</li> <li>-Ausencia de sistematicidad en las intervenciones.</li> </ul> </li> <li>• Características de las explicaciones:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ausencia de verbalización.</li> <li>-Inconsistencias entre lo expresado y lo resuelto.</li> <li>-Ausencia de metalenguaje.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características de las reescrituras:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Modificaciones positivas en los diversos planos de la formulación textual.</li> <li>-Reorganizaciones semánticas.</li> <li>-Rearticulaciones gramaticales.</li> <li>-Reformulaciones sintácticas.</li> <li>-Recuperación de datos no presentes en los originales y contextualización de las reescrituras.</li> <li>-Elaboración de versiones que mejoran notablemente las condiciones de los originales.</li> </ul> </li> <li>• Características de las explicaciones:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ausencia de verbalizaciones.</li> <li>-Verbalizaciones que apelan a términos de uso común y genérico.</li> <li>-Verbalizaciones construidas sobre la base del metalenguaje disciplinar.</li> </ul> </li> </ul>

Cuadro n.º 12

Los trabajos de reescritura pertenecientes al primer grupo presentan como rasgo distintivo la ejecución de cambios insustanciales o desacertados y/o la ausencia de modificaciones. En cuanto a las alteraciones superficiales, detectamos, por ejemplo, el cambio de lugar de una coma, de un lexema o de una palabra por otra de similar significado, forma y función. Respecto de las elecciones desacertadas advertimos la presencia de procedimientos erróneos o de dudosa resolución que agregan más obstáculos y tornan caótico e ininteligible el producto resultante del proceso de reescritura. Por ejemplo, se incorporan signos de puntuación, pero de manera desaprensiva y errática ya que no se opera ningún otro cambio reformulativo que implique un trabajo más profundo y reflexivo sobre el original desde el plano de la construcción gramatical, específicamente, respecto del encadenamiento de subordinadas. En suma, no se promueven reorganizaciones gramaticales de la información y la presencia de pausas en espacios sintácticos inadecuados afecta aún más la coherencia global a raíz de estas fallas cohesivas. El resultado es una escritura telegráfica, caracterizada por los cortes de sentido abruptos y las estructuras sintácticas trucas, por ende, las acciones que ejecutan generan un aumento tanto en las complicaciones sintácticas como en la confusión semántica.

Las oraciones en las que descomponen el texto mediante el agregado de pausas resultan de difícil interpretación debido a que las fallas estructurales en su construcción la convierten en segmentos semigramaticales y el lector está obligado a realizar un gran esfuerzo cognitivo para gramaticalizar *on line* el fragmento textual procesado a fin de poder asignarle sentido. Al respecto, Silvestri y Otañi argumentan que,

[...] la corrección depende del dominio de conocimientos gramaticales y de estrategias de reformulación sintáctica. La ausencia de esta clase de conocimientos y estrategias puede advertirse [...] en el intento de producir oraciones de estructura compleja, con varias subordinadas [...]. Lo habitual es que el alumno pierda el control de la oración y que el producto resulte inconcluso (2008, p. 450).

En tal sentido, las intervenciones que efectúan, dan como resultado versiones en peores condiciones que el original porque son inútiles o improcedentes y solo sirven para entorpecer aún más el proceso de comprensión.

En este contexto, las modificaciones efectuadas no son significativas y no indican actividad reflexiva, porque son aleatorias, azarosas y asistemáticas. Se trata de intervenciones insustanciales que no se correlacionan con cambios positivos ya que no se trabaja con los aspectos problemáticos de los textos propuestos (puntuación y subordinación) y el resultado del proceso de reescritura presenta las mismas fallas



estructurales que el original sobre las que los estudiantes no pudieron ejecutar reflexiones metalingüísticas significativas. De esta manera, si bien cumplen con la tarea solicitada en la consigna al introducir cambios, lo hacen de manera poco satisfactoria porque son mínimos y superfluos. Si bien las pequeñas modificaciones serían indicadores de que los informantes perciben ciertas inconsistencias, no se evidencia trabajo reflexivo ni despliegue de estrategias cognitivas que persigan el objetivo de lograr una versión que mejore significativamente las condiciones estructurales del original.

Otra problemática que detectamos de manera recurrente es la dificultad que presentan los estudiantes para identificar las conexiones lógicas entre las ideas, en el caso de las textualizaciones planteadas, de causa consecuencia y temporalidad. La falta de atención o de deducción de las relaciones semánticas que se establecen en los textos provoca que no sean recuperados o replicados al momento de elaborar la propia versión. En consecuencia, al no respetarse los puentes lógicos que vinculan las ideas, las reescrituras presentan fallas en la coherencia tanto interna como global.

Una situación que se deriva de las fallas o de la ausencia de identificación de las relaciones lógico-semántica consiste en las alteraciones de sentido que se materializan en las versiones de los estudiantes. Son pocos los casos, pero detectamos distorsiones de significado debido a que, en el proceso de reescritura, no se respetan las coordenadas de sentido establecidas en el texto fuente.

Dentro de las múltiples anomalías que presentan las textualizaciones de los ingresantes, advertimos un alto índice de desviaciones, falta de atención y/o de interés respecto de la normativa del español: errores ortográficos, fallas en la acentuación, confusión de tipografías (imprenta mayúscula y minúscula), descuidos en el uso de las mayúsculas, separación incorrecta de palabras, uso irreflexivo de los signos de puntuación, entre otros.

En suma, si bien los informantes intuyen que algunas fallas se vinculan con la puntuación y el exceso en la subordinación, el problema radica en la falta de sistematicidad en la ejecución de la tarea ya que intentan enmendar determinadas anomalías, pero cometen otras nuevas de la misma índole además de anexar múltiples fallas en el plano de la normativa del español.

Por último, en cuanto a las verbalizaciones, en muchos casos, si bien los estudiantes realizan la tarea de reescritura, no explicitan sus intervenciones sobre los textos fuente, esto es, no expresan por escrito sus actividades reflexivas. Además,

resulta frecuente que esa ausencia se correlacione con las escasas o nulas acciones operadas sobre los textos fuente.

Otro caso detectado es la contradicción entre lo dicho y lo hecho, es decir, la verbalización de las inconsistencias textuales detectadas en el original se ve reflejada en la escritura de manera débil y las realizaciones efectivas de las modificaciones no logran revertir las fallas del original.

Completan este panorama las justificaciones elementales a las que se les suman anomalías en la expresión y utilización de giros coloquiales. Por un lado, las argumentaciones son confusas e ininteligibles y estas falencias expresivas tienen su correlato en las versiones que proponen. La situación delicada que enfrenta el docente en estos casos es la no disponibilidad de tiempo para adivinar o traducir lo que los estudiantes quisieron expresar en el ya complejo proceso de corrección de la escritura. Por otro lado, la presencia de rasgos coloquiales en las textualizaciones de los estudiantes es un indicador de que desconocen o no advierten las especificidades de los dominios correspondientes a la oralidad y a la escritura. Según Cassany (2005)

El código escrito presenta un conjunto de características textuales y contextuales propias que difieren de las del canal oral. Las comunicaciones escritas más corrientes son sustancialmente diferentes de las orales, de manera que el escritor debe utilizar recursos lingüísticos de adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical específicos (2006, p. 39).

En este caso, los estudiantes, no prestan atención o no tienen registro respecto de una de las reglas particulares y distintivas del código escrito en sus variedades formales: la «adecuación», es decir, la capacidad para seleccionar la variedad adecuada (dialectal o estándar), el registro (formal/informal, objetivo/subjetivo, general/específico, oral/escrito) y las fórmulas y giros estilísticos propios de cada comunicación (Cassany, 2000; 2006).

El segundo grupo, conformado por los trabajos regulares posee como rasgo distintivo la presencia de modificaciones positivas en alguno de los planos más conflictivos de los textos propuestos. No obstante, esas intervenciones acertadas no son resueltas satisfactoriamente o no resultan suficientes para el logro de una versión coherente desde el punto de vista global, cohesiva desde el punto de vista del entramado interno y gramaticalmente aceptable desde el punto de vista estructural.

Así, en el proceso de revisión del original, logran identificar los aspectos problemáticos de los textos (puntuación y subordinación), pueden reflexionar metalingüísticamente sobre ellos y buscar estrategias y alternativas de construcción

textual que les permiten resolverlos en la reescritura. En consecuencia, realizan acciones metalingüísticas parciales pero satisfactorias, ya que elaboran reformulaciones que indican el trabajo consciente con el material sometido a revisión.

Por ejemplo, detectamos que los informantes exploran alternativas para reestablecer y explicitar las relaciones lógicas que se establecen entre las ideas que conforman los textos. De esta manera, rescatan las cadenas lógicas de causa-consecuencia y cronológicas que estructuran las versiones originales e imprimen en las suya un plus comprensivo porque jerarquizan la información y resuelven las inconsistencias en el plano semántico.

En cuanto a los aspectos cuestionables, nuevamente detectamos la presencia recurrente de anomalías en el plano normativo y gramatical. Así, encontramos fallas en los distintos subdominios de la ortografía (grafía, acentuación, mayúsculas, tipografías, puntuación) y en la organización estructural de las oraciones ya que no se resuelven satisfactoriamente desde el plano sintáctico (cláusulas truncas, fallas en la concordancia, referencias ambiguas y/o difusas).

En suma, si las intervenciones positivas que ejecutaron los estudiantes tuvieran como correlato la presencia de reflexiones y acciones metalingüísticas que apuntaran a la reformulación sintáctico-gramatical de la puntuación y el encadenamiento de subordinadas y el dominio de la normativa del español, las versiones resultantes formarían parte de los trabajos buenos.

Respecto de las explicaciones, nuevamente registramos como constante la ausencia de argumentaciones que justifiquen las intervenciones que los informantes realizan sobre los textos. Al no dejar registro expreso del trabajo realizado en el proceso de reescritura se genera un silencio que bloquea la opción de explorar y analizar las posibilidades reflexivas de que disponen los estudiantes para verbalizar sus acciones metalingüísticas.

Por último, en algunos casos, los informantes elaboraron explicaciones relacionadas con las correcciones que realizaron. Dentro de este grupo detectamos dos escenarios. Por un lado, ocurre que la verbalización queda en el plano meramente declarativo debido a que no se ejecuta ninguna acción reflexiva al respecto, es decir, se expresan inconsistencias textuales que no tienen como correlato la activación de procedimientos metalingüísticos para enmendarlos, puesto que se reproducen sin modificaciones en las reescrituras. Este hecho puede ser un indicador tanto de la utilización de un término vacío de contenido cuya enunciación no redunde en un

conocimiento consciente al respecto como de la dificultad para pasar del conocimiento en potencia a la utilización de ese saber en una realización efectiva. En tal sentido, Camps afirma que,

El paso del conocimiento en uso al conocimiento sistemático no se produce de manera espontánea ni se desprende directamente de la actividad metalingüística que se desencadena en los procesos de uso verbal. Para organizar los saberes gramaticales se requiere la mediación de unas actividades y de unos agentes que pongan a disposición del aprendiz la oportunidad de observar, de manipular, de analizar los contenidos de la actividad metalingüística (2008, p.16).

Por otro, encontramos verbalizaciones que tienen su correlato en el proceso de reescritura ya que es posible observar en las versiones que proponen, las técnicas y las prácticas concretas para resolver las incorrecciones que detectan. Así, en el proceso de revisión del original, estos estudiantes logran identificar determinadas fallas textuales, buscan alternativas para enmendarlos en sus reescrituras y pueden expresarse respecto de las acciones que llevaron adelante. Aunque en todos los casos registramos que las verbalizaciones no son muy satisfactorias debido a que no se despliega terminología específica (que correspondería al nivel más alto de reflexión metalingüística), los informantes resuelven esta carencia o falta de disponibilidad apelando a términos de uso común para explicar sus procedimientos de resolución de problemas textuales.

El tercer grupo presenta como característica distintiva la presencia de modificaciones positivas en relación con los aspectos problemáticos de los originales. La detección de las anomalías presentes en los distintos planos de la formulación textual conduce a los informantes a recorrer un proceso de reescritura en el cual se exploran las distintas alternativas que ofrece el sistema de la lengua para enmendar las fallas y construir así, una versión que mejore la redacción del texto original.

En los trabajos buenos, los estudiantes realizan un evidente trabajo reflexivo porque detectan las falencias y elaboran acciones metalingüísticas para no reproducirlas en sus reescrituras. Así, en el recorrido reformulativo ejecutan procedimientos cuyo objetivo es mejorar el texto en los siguientes aspectos: a) reorganizan la información en el plano semántico porque recuperan y reestablecen el encadenamiento lógico y cronológico que vincula las ideas y b) reorganizan el andamiaje gramatical del texto porque incorporan signos de puntuación en espacios sintácticos acertados, operación que les permite aliviar la recarga informativa de una única oración con varias estructuras recursivas en su interior.

De este modo, los estudiantes imprimen en sus versiones los datos de los originales pero establecen una organización alternativa tanto en el plano semántico

como sintáctico. La incorporación de conectores o formas adverbiales (de tiempo o de causa-consecuencia) para reestablecer la coherencia lógica es una estrategia lingüístico-discursiva que mejora los textos en relación a su potencial comprensivo. Asimismo, descomponen la versión original y construyen dos o más oraciones que fronterizan el relato gramatical y lógicamente con el objetivo de respetar la información textual pero, a su vez, les permite reformularla en pos de evitar el encadenamiento de subordinadas que entorpecen la lectura y obstaculizan el proceso de comprensión.

Uno de los aportes más interesantes que observamos en este tipo de producciones se vincula con las reestructuraciones sintácticas que los informantes realizan sobre las frases. En estos casos vemos, por un lado, los ejemplos más evidentes de reelaboraciones gramaticales que imprimen potencial comprensivo a las textualizaciones y, por otro, la potencialidad que poseen los estudiantes para establecer reformulaciones positivas que indican flexibilidad cognitiva para retrabajar con la información textual desde el plano gramatical.

Otro dato interesante que surge del análisis de los protocolos de este grupo se relaciona con la incorporación de datos no presentes en la versión original. El texto del diagnóstico de salida corresponde a una reelaboración de un relato trabajado durante la cursada de la materia *Taller*. En el trabajo de reescritura, algunos estudiantes recuperan de su memoria a largo plazo información extra del cuento que les permite enmarcar el proceso e incorporar datos que aportan a sus versiones un plus comprensivo. La planificación de una reescritura que integre datos que posibilitan la contextualización de la historia es una acción altamente reflexiva y positiva porque recuperan de su memoria el referente del fragmento y esto les ofrece la posibilidad de agregar datos pertinentes que colaboran en la interpretación final.

En cuanto a las explicaciones, este grupo evidenció una oscilación entre la ausencia de justificaciones al respecto y verbalizaciones que indican una disparidad en cuanto a la disponibilidad y utilización del metalenguaje disciplinar. Si bien los informantes que elaboran trabajos buenos, manifiestan homogeneidad en el acceso consciente a los saberes gramaticales involucrados, poseen un manejo parcial o elemental del metalenguaje propio de la disciplina: en algunos casos, las justificaciones escritas demuestran un semi-dominio respecto de la terminología específica y, en otros, se apela a términos comunes para referirse al fenómeno implicado.

Por último, nuevamente las objeciones a este grupo de textualizaciones siguen concentrándose, al igual que en los casos anteriores, en la falta de dominio de la

normativa del español, en especial, los aspectos relativos al sistema ortográfico (errores ortográficos, fallas o ausencia de acentuación, confusión de tipografías, uso irreflexivo de los signos de puntuación, entre otros).

Rasgos recurrentes y generales registrados en los tres grupos de textualizaciones se circunscriben a la presencia constante de anomalías en el plano normativo. Es necesario destacar que este tipo de errores textuales no debería ocurrir si se tiene en cuenta tanto el contexto comunicativo formal y académico en el que se inserta la propuesta de actividades como el recorrido educativo previo con que cuentan los estudiantes que ingresan a la universidad.

La tipología de errores detectada abarca los distintos subdominios del sistema ortográfico del español entendido en sentido amplio: a) ortografía de la palabra (letras, acentuación y mayúsculas), b) ortografía de la frase (separación entre las palabras, separación de palabras, puntuación, mayúsculas) y c) ortografía del texto (puntuación). Según la descripción precedente, las anomalías que se presentan como constantes son las siguientes: a) confusión de tipologías dentro de un patrón gráfico que debería resultar unificado (mezcla de mayúsculas y minúsculas), b) errores ortográficos (grafía, acentuación y uso de mayúsculas), c) unión o separación incorrecta de palabras, d) puntuación.

Podríamos suponer que se trata de errores derivados de la falta de atención o el descuido, sin embargo, este tipo de tropiezos normativos no deberían resultar aceptables ni ser desatendidos por los docentes de los distintos espacios curriculares, si se focaliza y prioriza el contexto comunicativo académico que exige/requiere que se cumplimente con los parámetros mínimos de escritura formal (cfr. 3.2.1). Al respecto, Alvarado realiza un comentario sagaz sobre una actitud generalizada entre los docentes que atraviesa áreas disciplinares y niveles educativos:

El error que cometen muchos docentes [...], en todos los niveles del sistema, es que creamos condiciones de recepción para los textos que escriben los chicos, que son falsas; porque [...] pasamos por alto la mayor parte de los problemas que presentan los textos de los alumnos [...]. Uno toma una prueba, y está buscando ver si el alumno leyó la bibliografía o no. Pero entonces, repone cosas que el texto no dice: hace un esfuerzo para hacerle decir al texto cosas que el texto no dice. Entonces se crea una situación ficticia de recepción. Y esto también tiene que ver con que la escritura vaya perdiendo cada vez más su prestigio. Porque si el texto está mal redactado y uno hace todo el esfuerzo posible para entender qué quiso decir, entonces ¿para qué va a hacer el esfuerzo el chico de formularlo correctamente, si uno igual va a tratar de traducirlo? Y éste es el error en el que caemos todos los profesores (1997, p. 157).

Otro rasgo de las producciones de muchos estudiantes que si bien puede considerarse «superficial» o «cosmético» (Cassany, 2006), sostenemos que debe

incorporarse como objeto de reflexión. De manera recurrente detectamos la utilización de la letra imprenta para elaborar los manuscritos. La problemática surge debido al carácter poco uniforme de sus escritos a raíz de la falta de pericia en el dominio de las grafías correspondientes a las formas mayúsculas y minúsculas. En consecuencia, observamos dos escenarios: la confusión indiscriminada de ambas tipografías y la utilización de la mayúscula sostenida.

Otra problemática que se deriva de la elección de la imprenta para elaborar sus producciones escritas se relaciona con la falta de precisión en el manejo de los espacios que separan palabras y/o letras. Así, ocurre que palabras distintas no presentan separación espacial, mientras que letras pertenecientes a una misma palabra tienen un espaciado no correspondiente y ambas posibilidades se convierten en obstáculos que entorpecen la lectura y retardan el proceso de comprensión.

En este contexto, sostenemos que el recurso para evitar estas anomalías en el plano de la composición escrita consiste en la implementación del uso de la letra cursiva de manera homogénea. Resulta altamente improbable que, en una escritura cursiva, los estudiantes confundan indiscriminadamente las mayúsculas y las minúsculas o separen letras o palabras de manera errática puesto que su recorrido ininterrumpido al interior de cada palabra y el corte para iniciar otra obliga al escritor a respetar un mismo patrón gráfico.

Otra zona muy débil detectada en las textualizaciones de los estudiantes se circunscribe a las posibilidades de manipulación gramatical. Por ejemplo, son muy pocos los informantes que realizan rearticulaciones sintácticas con el material a reescribir. En general, establecen cambios a nivel léxico o reformulaciones semánticas pero no operan modificaciones en el encadenamiento de subordinadas, en consecuencia, sus reescrituras no evidencian acciones que apunten a tomar el control sintáctico-gramatical de la oración. De este modo, replican la estructura sobrecargada de información al seguir operando con una única oración demasiado extensa, con muchas construcciones incrustadas que entorpecen la lectura y las posibilidades de comprensión. En relación a esto, también ocurre que, cuando incorporan signos de puntuación, lo hacen de manera azarosa, incidental y sin producir ninguna rearticulación sintáctica de las frases. La estrategia es efectiva porque los estudiantes evalúan la posibilidad de incorporar pausas con el objetivo de descomprimir el exceso de información en una única oración. No obstante, al no resolverse ningún otro tipo de reformulación a nivel de la construcción oracional, no se produce ninguna mejoría en la

reescritura porque no hay acciones que impliquen un tratamiento más profundo de las oraciones desde el plano de la construcción gramatical.

Por último, un paneo general sobre las explicaciones que los estudiantes debían realizar respecto de sus intervenciones en los textos originales para lograr reescrituras mejoradas nos permite identificar otros escenarios recurrentes. En primer lugar, el elevado el índice de ausencia de indicaciones explícitas sobre las acciones metalingüísticas operadas. Este dato empírico puede tener múltiples causas: a) los estudiantes no poseen o no tienen disponible el metalenguaje disciplinar para verbalizar sus acciones, b) falta de tiempo para resolver la tarea y c) falta de interés. Las últimas dos opciones bloquean las posibilidades de análisis y poco se puede discurrir sobre ellas, no obstante, reconocemos que se trata de variables directamente intervinientes en este tipo de actividades debido a su carácter de diagnóstico anónimo.

Por su parte, la primera opción, es la variable que nos permite tender un puente entre los que no dejan registro de su trabajo reflexivo y los que sí lo hacen. En tal sentido, aquellos informantes que explican sus intervenciones manifiestan un movimiento pendular entre la falta de disponibilidad del metalenguaje propio de la disciplina y la utilización de terminología específica.

De manera recurrente, los estudiantes elaboran justificaciones intuitivas, elementales y poco precisas, no obstante, resuelven la carencia o la falta de disponibilidad de los vocablos específicos apelando a términos de uso genérico o común y en casos muy aislados pueden elaborar sus argumentos sobre la base del metalenguaje propio de la disciplina. En este marco, el obstáculo más evidente se relaciona con la dificultad que manifiestan los estudiantes para acceder a los modos de razonamiento conceptual. En palabras de Milian y Camps, “llegan a un nivel de abstracción mínimo, muy cercano al uso y, a la vez, al significado de las formas lingüísticas” (2006, p. 39). En suma, el análisis de las explicaciones que nos ofrecen los informantes de nuestra muestra nos permite corroborar otro de los puntos de partida de la investigación que se relaciona con la constatación empírica de que los ingresantes universitarios no tienen o no implementan el metalenguaje específico correspondiente a la reflexión gramatical cuando analizan sus propios textos o de terceros debido a que carecen de una educación lingüística suficiente para integrar el conocimiento gramatical como saber válido y útil a la hora de producir y analizar textos. En tal sentido, Silvestri y Otañi sostienen que

[...] resulta casi absurdo suponer que sin una enseñanza explícita y reflexiva de la gramática, el niño será capaz de revisar (esto es, identificar problemas, evaluarlos y corregirlos) su texto. La posibilidad de revisar problemas de selección léxica y



estructuras sintácticas, y de corregir formalmente los textos propios exige el análisis y dominio de la gramática (2008, p. 452).

Para finalizar, enfatizamos que, si bien los estudiantes que disponen y utilizan adecuadamente el metalenguaje disciplinar y construyen reescrituras que mejoran notablemente las condiciones de los originales son pocos, este dato empírico también permite suponer que, enfrentados a una educación lingüística reflexiva, sistemática y homogénea, todos poseerían las mismas capacidades y posibilidades de responder de manera adecuada y satisfactoria.

## **7. RECAPITULACIONES**

## 7.1. PRESENTACIÓN

En este capítulo nos dedicaremos a consignar las conclusiones de nuestro estudio. La naturaleza y complejidad de los datos analizados derivó en la configuración de conclusiones parciales al cierre de cada capítulo, las cuales, junto con los objetivos de investigación y los interrogantes que fueron surgiendo en el devenir del trabajo investigativo, se convertirán en los ejes rectores para la elaboración de estas reflexiones finales.

La producción escrita y la comprensión lectora se constituyen en dos de los ejes medulares del quehacer universitario; así, la lectura y la escritura son tareas que cualquier individuo que se desenvuelve en el ámbito académico desarrolla en forma cotidiana. En caso de que este tipo de actividades sean efectivamente llevadas a la práctica, es esperable que, luego de haber transitado el primer año universitario, los estudiantes logren desarrollar capacidades para evaluar sus propias habilidades lingüísticas y, al mismo tiempo, producir diversos textos de circulación académica coherentes, pertinentes, correctos desde el punto de vista normativo y adecuados a la situación comunicativa (actividad que implica la puesta en marcha de diversas estrategias cognitivas, dentro de las cuales, la reflexión metalingüística juega un rol primordial). A raíz de este presupuesto, la recolección del corpus de investigación se organizó en dos instancias: un diagnóstico al inicio de la cursada y un diagnóstico final al cierre del primer año universitario.

El objetivo de la prueba de entrada consistía en explorar y diagnosticar los saberes previos de los ingresantes universitarios respecto de la comprensión lectora y la producción escrita en general, y de los saberes relativos al sistema de la lengua en particular, esto es, los conocimientos conscientes y reflexivos sobre la gramática del español. Por su parte, el objetivo de la prueba de salida era evaluar el impacto de la enseñanza en el nivel superior en los ingresantes universitarios, luego de haber transitado el primer año de la carrera casi en su totalidad.

Al momento de la implementación del diagnóstico de salida, los participantes de la investigación deberían haber cursado y/o estar cursando las siguientes materias: *Introducción a la Literatura, Lingüística General, Problemática Filosófica, Taller (anual) Psicología* (en el primer cuatrimestre) *Latín, Gramática I, Taller, Problemática Pedagógica* (en el segundo cuatrimestre). En este contexto, podemos suponer que los ingresantes, a punto de terminar su primer año universitario, han recorrido satisfactoriamente un camino de múltiples enseñanzas y aprendizajes de: a) contenidos

disciplinares/conceptuales, b) estrategias metodológicas, c) operaciones cognitivas, d) parámetros académicos de evaluación y acreditación y e) modos de socialización en el ámbito universitario, entre otros.

Otro supuesto más acotado que orientó nuestra investigación consistía en que, luego de haber cursado distintas materias disciplinares, los estudiantes deberían resolver las actividades propuestas en el diagnóstico de salida en mejores condiciones que en la prueba de entrada, puesto que contarían tanto con un bagaje conceptual y metodológico propio de la disciplina (derivado de las materias cursadas) como con un cúmulo de prácticas sostenidas y cotidianas de lectura y escritura académicas. Por último, al considerar que los estudiantes estaban a punto de finalizar las cursadas de las materias *Gramática I* y *Taller*, también supusimos que tendrían un mayor caudal de conocimientos teóricos y estrategias metodológicas para, en primer lugar, detectar de manera más precisa las inadecuaciones gramaticales, en segundo lugar, elaborar justificaciones formales, pertinentes y con la terminología propia de la disciplina y en tercer lugar, producir textualizaciones que respondan a los requerimientos del código escrito con las particularidades propias del ámbito formal/académico.

No obstante, el panorama que surge del análisis e interpretación del corpus de producciones escritas de los estudiantes dista mucho de esa suposición inicial. Tanto en el corpus inicial como en el corpus final, las producciones evaluadas evidencian preocupantes desajustes en los distintos niveles de la formulación textual.

## **7.2. PRODUCCIÓN ESCRITA**

La primera consigna de los diagnósticos de entrada y de salida consistía en la lectura de un fragmento de texto para la posterior elaboración de un resumen. Se trata de fragmentos que pertenecen a los denominados “géneros conceptuales” (Silvestri, 1998) que no presentan mayores obstáculos tanto en su estructura como en su contenido porque el rasgo que los define es la exposición, la definición y la delimitación de determinados conceptos y, para ello, se utilizan diversos procedimientos reformulativos y profundas ejemplificaciones, mediante las cuales el escritor se asegura un umbral de comprensión compartido y aceptable.

Sin embargo, el bajo nivel de dificultad que presentan los textos fuente no tiene como correlato la elaboración de textualizaciones aceptables. En tal sentido, más del 80% de los resúmenes analizados tanto en la prueba de entrada como en la de salida no alcanzan a cumplir con las características elementales del formato porque se encuentra

seriamente comprometida tanto su forma, es decir, el proceso de escritura como su función, esto es, no se realiza una reducción de la información a sus términos esenciales y, por sus múltiples fallas, no pueden ser recibidos como textos autónomos. La puesta en práctica de una lectura rápida, superficial y momentánea no habilita para establecer los dos eslabones esenciales para iniciar el proceso comprensivo: en primer lugar, identificar el tema del texto y, en segundo lugar, detectar el encadenamiento de ideas principales que desarrollan el eje temático y los vínculos lógicos que se establecen entre ellas.

Lo máximo que pueden lograr con esta lectura poco comprometida y poco profunda es la detección de algunas ideas inconexas y ciertos detalles al respecto. Esta estructura es muy inestable; se trata de una yuxtaposición de información desarticulada puesto que el eje vertebrador está desdibujado. Asimismo, tampoco identifican los niveles de jerarquía de los contenidos, en consecuencia, recuperan datos secundarios (ejemplos, citas, aclaraciones y valoraciones personales) que no corresponden a la intencionalidad del formato.

Estas problemáticas profundas e inherentes al proceso comprensivo tienen un impacto directamente proporcional en las producciones escritas que elaboran los estudiantes. En la materialidad de sus escritos, quedan plasmados los niveles de interpretación poco profundos a los que tienen acceso y las huellas de los múltiples obstáculos que no pudieron superar en su fallido proceso de activación de estrategias para comprender fragmentos de textos de dificultad media a baja. Así, por proyección, queda al descubierto la existencia de esquemas de conocimiento parciales, elementales y limitados.

Estas fallas en el plano comprensivo se replican en la producción del formato de referencia. Se detectó como constante, la representación instalada en los estudiantes de que el proceso de elaboración de un resumen se limita a la transcripción o copia literal de fragmentos o segmentos que marcaron en el original. Asimismo, los estudiantes se ajustan de manera irreflexiva a otro presupuesto extendido y arraigado: cada párrafo contiene una idea central. De este modo, elaboran sus resúmenes a manera de recolección de ideas por párrafo sin identificar previamente y con claridad tanto la idea temática que vertebra el texto y permite el desarrollo y evolución de la información como las relaciones lógicas que vinculan el contenido. En el proceso de transcripción literal no se detienen a reflexionar ni en la construcción interna de las frases ni en el entramado de las ideas entre sí. En consecuencia, ejecutan operaciones de borrado que

no van acompañadas de procesos reformulativos y se producen tanto distorsiones conceptuales y lógicas como fallas en la coherencia interna del resumen y en el establecimiento de procedimientos cohesivos. De esta manera, sus escritos se configuran como una colección de frases yuxtapuestas y sin conexión de lo que resulta un todo incoherente que no habilita para que el receptor pueda construir el sentido global del texto fuente. En suma, la copia irreflexiva y automática da cuenta de la escasa flexibilidad de los estudiantes para manipular la información textual, es decir, para operar con procedimientos reformulativos o para reorganizar los datos del texto fuente.

Asimismo, los resúmenes fallidos también ponen al descubierto que la mayoría de los estudiantes no tiene una representación de los requisitos que debe cumplir todo texto escrito que circula en un ámbito formal y académico. Sus textualizaciones presentan anomalías en los distintos niveles de la formulación textual porque no atienden a alguna o varias de las normas de textualidad (cfr. de Beaugrande y Dressler, 1991), a saber: a) relaciones intra e interoracionales ausentes o erradas que afectan la coherencia y la cohesión de la versión producida, b) estructuras gramaticales anómalas (frases truncas, oraciones sin alguna de las cláusulas obligatorias, caos sintáctico derivado de la falta de control de la subordinación), c) desatención a las distintas dimensiones de la ortografía del español (grafías incorrectas, mayúsculas, acentuación, separación en el interior de las palabras y entre ellas) y d) desatención a los requisitos del código escrito en el ámbito formal (legibilidad, prolijidad, diagramación del escrito en la página).

La falta de pericia y/o atención a los requisitos básicos del código escrito y de la escritura académica son los factores que nos habilitan para ubicar a los estudiantes de nuestra muestra dentro de la categoría de “escritores inexpertos” (cfr. Bereiter y Scardamalia, CAPÍTULOS 1 y 3) que despliegan la denominada por Flower “prosa de escritor” (cfr. CAPÍTULOS 1 y 3), estilo que se caracteriza por el fluir inconexo de ideas, el caos sintáctico y la falta de atención tanto a la figura del receptor como a las restricciones del formato y a los requisitos estructurales mínimos de la clase textual de referencia.

Esta sumatoria de fallas que obturan las posibilidades de comprensión da como resultado textualizaciones que son comunicativamente ineficaces y de poca utilidad como herramienta de estudio. Estas prácticas de lectura y escritura fallidas dan cuenta de que los estudiantes no han podido desarrollar un aprendizaje de impacto significativo. En consecuencia, el proceso de aprendizaje no se pudo elaborar y el

remanente correspondería a lo que Ehrlich (1997) –basándose en Piaget- denomina “ilusión de conocimiento” que consiste en “una evaluación deficiente de la propia comprensión que corresponde al nivel más bajo de consciencia del proceso [...]. Los alumnos creen erróneamente haber comprendido de manera satisfactoria” (Silvestri, 2006: 497).

Estas comprobaciones coinciden plenamente con el primer punto de partida de la investigación (cfr. *Introducción*, apartado n.º 4), a saber, que los estudiantes presentan múltiples dificultades en los planos de la comprensión lectora y la producción escrita. No obstante, la presuposición inicial nunca previó dentro del horizonte de expectativas un porcentaje tan elevado como alarmante de ingresantes universitarios con dificultades en la lectoescritura.

Solo el 8% de los participantes elaboró textualizaciones que cumplen con la forma y la función del formato solicitado. Estos estudiantes recorrieron satisfactoriamente el proceso de comprensión global del texto; hecho que los habilitó para seleccionar las ideas centrales y replicar las conexiones lógicas establecidas en el original: el resultado fue un resumen que comunica lo fundamental y que funciona como texto autónomo. Asimismo, demuestran flexibilidad cognitiva para planificar y reorganizar la información de modo diferente al original y ductilidad para manipular los datos y los procedimientos reformulativos. Además, disponen de saberes genéricos sobre los rasgos de construcción de determinadas clases textuales y los activan para estructurar de manera eficaz y adecuada sus textualizaciones a las situaciones comunicativas particulares (cfr.1.1.4.2. *El modelo de Heinemann y Viehweger*). La adecuada estructuración gramatical y lógico-semántica del contenido, el uso productivo de las macrorreglas y la corrección desde el plano normativo permiten que la lectura y la comprensión fluyan sin obstáculos. Esta constelación de acciones positivas los habilita para configurar un texto autónomo, que respeta las reglas del formato y del código escrito (coherencia, cohesión, adecuación, gramática, normativa) y, por ende, es comunicativamente eficaz. El resumen funciona como mapa del original que permite al productor desandar el camino y evocar el texto fuente y al receptor, identificar cuál es el tema del texto y qué se expone al respecto en líneas generales.

Esto significa que, a pesar del porcentaje alarmante de participantes que no responden satisfactoriamente a las tareas de comprensión lectora y producción escrita solicitadas, también hay estudiantes que están en condiciones cognitivas de comprender, reorganizar, reformular, y, por ende, de transformar el conocimiento (cfr.CAPÍTULOS 1 y

3). Asimismo, son capaces de ejecutar reflexivamente las operaciones gramaticales, textuales, genéricas y discursivas para elaborar un texto coherente, correcto y adecuado al contexto comunicativo.

De este modo, estamos en presencia de lectores hábiles y astutos que han ingresado en el “estado estratégico” (Solé, 1992, cfr. CAPÍTULO 3) que les permite ser conscientes y tener en cuenta el objetivo de lectura y ejecutar distintas tareas de manipulación del texto propuesto. También, se trata de “escritores competentes” (Bereiter y Scardamalia, 1992, cfr. CAPÍTULOS 1 y 3) que despliegan la “prosa de lector” (Flower, 1979) porque conocen y dominan las distintas tipologías textuales y pueden manipularlas para adecuarlas a la intención, al tema, al formato, a los destinatarios, al contexto y a los niveles de formalidad de la situación comunicativa. En síntesis, la capacidad para controlar y reflexionar sobre su propio proceso de lectoescritura es la habilidad que los caracteriza.

La problemática que desnuda este análisis y que estamos obligados a someter a discusión se concentra en el hecho demostrado y comprobado de que la mayoría de los estudiantes no ha participado de situaciones de enseñanza donde se pusieran en práctica, se reflexionaran y se sistematizaran las estrategias cognitivas y procedimentales vinculadas a la comprensión lectora y a la producción de textos.

En el diagnóstico de entrada se presupone que el déficit respecto de estas prácticas se ubica en los niveles educativos anteriores. Asimismo, también se presupone que el primer año universitario y el cursado de diversas materias es un camino atravesado por un profuso itinerario de prácticas relacionadas con la lectura de textos y la producción escrita; prácticas que, gradual y progresivamente, consolidan, profundizan y perfeccionan las estrategias cognitivas y procedimentales para comprender y producir textos en el ámbito académico.

Sin embargo, este presupuesto convertido en representación fuertemente instalada se ve desmoronado por la contundencia de los datos empíricos. Los resultados análogos que emergen de la prueba de salida dejan al descubierto dos comprobaciones preocupantes: por un lado, en ambos diagnósticos, los porcentajes de las textualizaciones que no cumplen con los requisitos mínimos son similares y, por otro, los informantes que demostraron disponer de habilidades y de estrategias cognitivas y procedimentales para elaborar una representación global del texto y construir un escrito adecuado, correcto y autónomo son los mismos al inicio de la cursada y al final, constatación que surge del cotejo de los datos personales de los informantes.



Es decir, el cursado del primer año universitario no modificó las potencialidades cognitivas de los ingresantes. Aquellos que estaban en condiciones más vulnerables desde el plano cognitivo y por ende, en relación a posibilidades de aprendizaje, siguen estancados en la misma situación o abandonaron la materia, la carrera o los estudios superiores (el impactante desgranamiento queda representado en el número de estudiantes registrados al inicio y al final de la cursada; cfr. Nota n.º 18 y 2.2. *Participantes, contexto y condiciones de administración*). Por su parte, los que estaban mejor preparados de antemano para habitar el mundo de la educación superior se constituyeron en el reducido grupo que se encuentra cognitivamente habilitado para continuar en el circuito académico. Esto significa que el primer año de cursado universitario adolece de intervenciones positivas, sostenidas y consensuadas en el terreno de la lectoescritura académica que conlleven a un cambio significativo de las estructuras mentales de los estudiantes y promuevan el salto cognitivo que necesitan para adecuarse a los parámetros universitarios. Si bien estas transformaciones son lentas, la práctica gradual, progresiva, reflexiva, compartida y sostenida de actividades de comprensión lectora y producción escrita debería dar como resultado un mejor desempeño al finalizar el primer año universitario.

El pormenorizado análisis desarrollado en el CAPÍTULO 3 y las reflexiones anteriores corroboran que uno de los presupuestos arraigados en el discurso académico y puesto en debate por todas las investigaciones en lectoescritura en el nivel superior, no se ha modificado hasta el momento. Ese supuesto se configura como una representación propia del discurso universitario respecto de que las habilidades para la lectoescritura ya están o deberían estar adquiridas (cfr. INTRODUCCIÓN). Hemos comprobado que este supuesto es falaz y, en consecuencia, la educación superior debe responsabilizarse de la tarea de reponer los saberes y habilidades que no se han desarrollado y /o profundizar y sistematizar aquellos que poseen los estudiantes.

Como ya hemos mencionado (cfr. CAPÍTULO 3), las categorías de lector inexperto y escritor novato son necesarias pero también contingentes. Todos los usuarios del lenguaje pasan por etapas de inexperiencia y poca habilidad, no obstante, como hemos dicho, las prácticas recurrentes, sostenidas y reflexivas sobre la lectura y la escritura derivan en que, gradual pero progresivamente, nos transformemos en lectores y escritores hábiles y hasta expertos. De esto se desprende la nueva representación que debe suplantar a la anterior: es necesario diagnosticar los niveles de comprensión lectora y producción escrita que han desarrollado los estudiantes hasta el momento de ingresar

en la educación superior. Esta práctica es ineludible ya que se configura como la única opción para acortar las brechas cognitivas entre los ingresantes y evitar así los paralizantes índices de deserción y/o de estadía crónica en los distintos espacios curriculares. Asimismo, también es necesario exponer cotidianamente a los estudiantes a la lectura y manipulación de textos teóricos/científicos propios del ámbito disciplinar y acompañar estas tareas con actividades que apunten a la reflexión sobre aspectos de construcción en los distintos planos de la formulación textual: discursivos, genéricos, retóricos, textuales y sintácticos.

De las reflexiones anteriores se desprende el siguiente axioma: la necesidad trabajar en clase tanto el proceso de comprensión lectora de textos científicos/académicos y de divulgación, como los estilos y formatos de producción escrita propios de la educación superior atendiendo a todas las etapas de su elaboración: lectura comprensiva, selección de la información mediante el uso adecuado y reflexivo de las macrorreglas, planificación del texto propio, reformulación y reorganización de la información, formulación textual y síntesis gramatical.

Si este es uno de los objetivos de la educación superior, es necesario que los estudiantes dispongan de espacios académicos donde puedan reflexionar, con la guía del docente, tanto sobre los modos de leer y escribir en relación a los campos de conocimiento y las disciplinas de referencia desde una perspectiva general como sobre los aspectos específicos de estas praxis en el ámbito de la literatura y la lingüística, a saber: a) estructuras sintácticas oracionales, b) subordinación, c) relaciones de cohesión intra e interoracional, d) puntuación, e) normativa del español, f) construcción de los párrafos y tipos de secuencias prototípicas según las tramas y las clases textuales, g) planes de organización de las producciones escritas en función de las restricciones genéricas, entre otros. Estas consideraciones tienen como marco de referencia los planteos que Arnoux, Nogueira y Silvestri han realizado sobre las prácticas de comprensión lectora y producción escrita de los ingresantes al magisterio en Buenos Aires. Ellas sostienen lo siguiente “Creemos que en el primer año de la formación de maestros se debe tender a que los alumnos hagan o completen estos aprendizajes” (2006: 18) y consideramos que estas palabras son totalmente pertinentes y aplicables al contexto que estamos describiendo y analizando en esta investigación.

Resulta imprescindible implementar prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito superior y sostener esas prácticas de manera transversal, es decir, en las distintas asignaturas y durante los primeros años, ya que la lectura reflexiva y

razonada de textos teóricos y la identificación de estrategias gramaticales, textuales y discursivas de construcción habilitan para la aproximación y abordaje satisfactorio de los materiales de lectura que circulan en el ámbito universitario y, por proyección, a todos los que circulan en las sociedades letradas.

Solo mediante el ejercicio cotidiano, recurrente, sistematizado y reflexivo de la lectura y la escritura y el acompañamiento del docente que diagnosticará aquellos saberes y estrategias que debe reponer y/o profundizar, podremos convertir a nuestros estudiantes en ciudadanos de la cultura escrita tanto en el ámbito académico como en el social.

### **7.3. CONOCIMIENTOS GRAMATICALES Y METALENGUAJE**

Otra de las preguntas que guiaron nuestra investigación se vinculaba con la indagación respecto de la existencia de saberes gramaticales en los archivos de conocimiento de los estudiantes y el grado de significatividad con el que fueron apprehendidos para poder ser utilizados como herramientas de análisis y reflexión sobre el sistema de la lengua. En tal sentido, la idea rectora era que los estudiantes no poseían o no sabían emplear los conocimientos gramaticales para analizar tanto el proceso de escritura como el producto final.

Los datos empíricos arrojaron que en el diagnóstico de entrada, los estudiantes demostraron habilidades para la detección de anomalías gramaticales vinculadas a usos inadecuados o fallidos de formas verbales (correlaciones temporales entre verbos pertenecientes a una misma frase) y a la falta de coherencia interna de las frases (estructuras oracionales incompletas). Como contrapartida, se muestran dubitativos, inconsistentes o no preparados para identificar aspectos plenamente sintácticos como la concordancia, la subordinación o la puntuación.

En la prueba de salida, observamos una ampliación en el horizonte de saberes gramaticales y en la capacidad reflexiva ya que demuestran mayor disponibilidad para reconocer anomalías en el plano sintáctico como las que se derivan de: a) el uso irreflexivo de las estructuras subordinadas, b) la agramaticalidad que se produce cuando se ve afectada la concordancia entre las unidades que componen los sintagmas oracionales y c) las fallas textuales que emergen del uso desaprensivo o de la ausencia de los signos de puntuación.

Por otro lado, y como ya hemos expuesto, la reflexión metalingüística se puede hacer presente en diferentes niveles y grados de consciencia (cfr. 1.3. *El concepto de*

*reflexión metalingüística*); esta gradación impacta directamente en las posibilidades de expresión y argumentación sobre determinados aspectos gramaticales del código escrito. Los datos obtenidos de las justificaciones de índole metarreflexiva, que debían manifestar como resultado del análisis de los segmentos oracionales puestos en consideración, revelan la condición precaria y superflua de los conocimientos gramaticales y de las habilidades y estrategias para la reflexión sobre la lengua como objeto de análisis. En muy pocos casos, la detección de la anomalía va acompañada de la explicación gramatical correspondiente desde el plano conceptual y pertinente desde el plano discursivo (utilización del metalenguaje de la disciplina).

De manera recurrente observamos consideraciones descriptivas, apreciativas y generales, expresadas con terminología común respecto de los fenómenos gramaticales sometidos a reflexión. Esto denota el estado de vaguedad y/o vaciamiento de sus esquemas de conocimiento lingüístico, no obstante, también corrobora que el hecho de no disponer del metalenguaje propio de la disciplina no implica que los usuarios estén inhabilitados para reflexionar sobre la lengua. La «gramática implícita» o «interna» que poseemos todos los individuos por ser hablantes nativos de una lengua es el dispositivo que nos habilita para analizar el lenguaje (cfr. 1.4.2.2. *Enfoques formales: Gramática estructural y gramática generativa*). Sin embargo, las consideraciones que permite establecer la gramática implícita están atravesadas por un fuerte componente intuitivo, genérico y descriptivo-apreciativo (determinado uso está «bien» o «mal» o es «correcto» o «incorrecto»), pero no permite la elaboración de explicaciones conceptuales, abstractas y discursivamente pertinentes desde el punto de vista de la terminología utilizada. Solo se accede a este tipo de argumentos si el hablante ha sido expuesto a una educación lingüística reflexiva y sistemática.

El panorama de la escasa disponibilidad de recursos lingüísticos para justificar sus elecciones se complementa con la ausencia de respuestas en la tarea de argumentación. Los índices elevados de silencio se convierten en un indicador del vacío de conocimientos gramaticales o de estrategias discursivas para la argumentación. En estos casos, también podría estar interviniendo el factor de desinterés, no obstante, dicha variable estaría operando con un bajo nivel de incidencia debido a que la mayoría de los estudiantes se muestra predispuesto a la realización de todas las consignas y así lo demuestran los altos porcentajes de respuesta en las distintas actividades. Este hecho nos permite deducir que, si bien el factor desinterés puede estar funcionando, en la

mayoría de los casos, el silencio se vincularía con alguna carencia de tipo conceptual y/o discursivo.

En suma, los datos empíricos demuestran que un número importante de los estudiantes de nuestra muestra se encuentra anclado en la gramática implícita o intuitiva, situación cognitiva que solo los habilita para comprender y producir mensajes, es decir, para usar la lengua, mas no para construir reflexiones metalingüísticas sobre ella.

Otra estrategia recurrente que los estudiantes utilizan como respuesta a la falta de disponibilidad de un bagaje de conocimientos lingüísticos consiste en utilizar la apelación al contenido semántico. Al no disponer del metalenguaje y del saber gramatical involucrado, orientan sus argumentos hacia el significado o sentido de la frase, esto es, se apela a la coherencia (lo que transmite la frase es «coherente» o «incoherente») desde justificaciones dispersas y valorativas. Este desplazamiento de la reflexión gramatical sobre el código escrito hacia aspectos semánticos y desde una perspectiva de corte apreciativo da cuenta, en primer lugar, de las dificultades de los estudiantes para situarse en el plano de las abstracciones y, en segundo lugar, de la ausencia, vaciamiento o no disponibilidad de los conocimientos gramaticales relativos al sistema de la lengua.

Un último recurso que utilizan los estudiantes para sortear la falta de metalenguaje o la ausencia de la conceptualización abstracta del fenómeno gramatical, consiste en componer una versión alternativa. La dificultad para elaborar una abstracción conceptual se suplanta con la estrategia concreta de la reescritura. La experiencia de recorrer el proceso de escritura atentos a las reglas de construcción los habilita para concentrarse en los aspectos estructurales y, sumado a que saben de antemano que existencia de una posible falla, se enfocan e intentan enmendar los errores en la nueva versión; se trata de una silenciosa actividad reflexiva y las reescrituras que ofrecen tienen la huella de las intervenciones metalingüísticas que ejecutaron. En muchos casos, logran detectar la falla y la intervención resulta positiva, pero en otros, el proceso de reescritura revela nuevos errores, generalmente vinculados a la normativa del español (ortografía, acentuación, mayúsculas). Asimismo, también registramos que se corrigen cuestiones no correspondientes o las intervenciones no resultan pertinentes porque no tienen ningún impacto positivo (cambian una palabra por otra sinónima o invierten la estructura oracional).

Tal como hemos dicho, la escritura objetiviza el lenguaje y hace posible la reflexión sobre él (cfr.1.3.3. *Lingüística y metalenguaje*); ocurre que cuando no hay instrumentos para verbalizar dichas reflexiones, los estudiantes materializan sus intuiciones en la reescritura y, en caso de elaborar una justificación, lo hacen apelando a expresiones genéricas y con terminología de uso común y cotidiano. También ocurre que en estos usos erráticos y poco específicos se deslizan tanto errores conceptuales como confusión terminológica, esto es, conocen el término pero no dominan la conceptualización que subyace a esa denominación (se trata de términos técnicos vacíos de contenido).

Este panorama nos permite corroborar otra de las líneas de investigación, a saber, que los estudiantes no poseen o no saben implementar el metalenguaje específico correspondiente a la reflexión gramatical.

Lo preocupante de la situación es que se evidencia tanto en la prueba de entrada como en la de salida. En el primer caso, se puede argumentar que los ingresantes no han tenido una enseñanza sistemática y reflexiva de la gramática en los ciclos educativos previos. Ahora bien, que la situación se presente con similares características al finalizar el primer año universitario, pone al descubierto la falta de prácticas reflexivas y sistemáticas con el lenguaje, la escritura y los conocimientos gramaticales, también en la educación superior. Los informantes, aun habiendo transcurrido el primer año de cursado de materias vinculadas con el abordaje de la lengua como objeto de estudio y como vehículo de comunicación se encuentran estancados en un nivel de reflexión metalingüística de carácter intuitivo, apreciativo y superficial, dato empírico que revela las falencias de la enseñanza de la gramática también en la universidad.

Por otra parte y en proporción mucho menor (cfr. Tabla n.º 3, p. 218), registramos estudiantes que revelan un nivel óptimo de reflexión metalingüística. Esto se debe a que disponen tanto de los saberes gramaticales involucrados como de la terminología específica para referirse a ellos. Se encuentran integrados de manera plena a los esquemas de conocimiento sobre el sistema de la lengua, por tal motivo, se constituyen en material disponible para ser activado cuando la situación de uso del código escrito lo requiera.

También corresponde señalar que los protocolos en los cuales se evidencia esta situación corresponden a los mismos estudiantes que al inicio de la cursada disponían ya de conocimientos sobre el lenguaje y metalenguaje disciplinar. En este sentido, y si bien comprobamos la escasa incidencia del primer año académico en lo que respecta a

contenidos gramaticales en relación con la escritura y la reflexión metalingüística, también observamos que, en ciertos casos, se produjeron cambios positivos. Así, en el diagnóstico de salida, el mejor desempeño de algunos estudiantes demuestra que disponen de nuevos saberes y/o han profundizado o mejorado los que ya poseían. También se detectan cambios positivos en el despliegue de metalenguaje propio de la disciplina tanto para denominar como para reflexionar y explicar los fenómenos gramaticales sometidos a evaluación.

En síntesis, si bien el análisis de los protocolos corrobora dos de las líneas de investigación planteadas, no obstante, también corrobora el enunciado del título de esta tesis, es decir, la incidencia positiva de la reflexión metalingüística (activada mediante la tarea de tomar como objeto de análisis determinados productos del código escrito) y rol determinante que tienen los conocimientos gramaticales para profundizar los niveles de reflexión y para mejorar las prácticas de escritura. Este último hecho se materializa en la pericia que manifiestan algunos estudiantes para detectar la falla y en la capacidad para corregirla en una nueva versión. Es decir, pueden identificar la anomalía, nombrarla, explicarla y también construir reescritura en la cual se evidencia la actividad metarreflexiva porque disponen conscientemente de los saberes de la gramática del español para analizar el código escrito y proceder a enmendar la falla. En tal sentido, podemos proyectar que también serán capaces de analizar sus propias producciones de manera reflexiva y, en caso de no detectar alguna falla, podemos también deducir que, con la indicación y el acompañamiento del docente, los estudiantes podrán ejecutar acciones reflexivas autónomas para resolver positivamente la tarea de reescritura.

El desafío consiste en acortar la brecha cognitiva que separa a los ingresantes universitarios (los que están cognitivamente preparados desde antes y los que no) para que, en los dos primeros años, todos logren disponer de las condiciones necesarias para avanzar en el circuito académico. Insistimos en que esto solo se logra, en primer lugar, con la implementación de diagnósticos pensados y preparados para detectar aquellos conocimientos y estrategias que necesariamente deben ser completados, profundizados o enseñados y, en segundo lugar, con la implementación de prácticas de escritura sostenidas y reflexivas en las cuales el análisis gramatical en todos los niveles de la formulación textual sea sistemático, compartido e internalizado como práctica necesaria para lograr la autorregulación en el proceso de escritura y la autonomía para revisar las propias textualizaciones. Así, de manera gradual y progresiva, los estudiantes

consolidan las buenas prácticas de escritura y toman consciencia de la utilidad de los conocimientos gramaticales como herramientas y estrategias de autocontrol.

En tal sentido, Camps reflexiona acerca del rol de la gramática y postula que el objetivo de su enseñanza debería consistir en conducir a los estudiantes más allá de los usos intuitivos e implícitos de la lengua hacia “la consideración de la lengua como objeto de observación y de análisis para llegar a la construcción de un sistema básico de conceptos que den sentido a los conocimientos gramaticales y que los hagan disponibles para su uso consciente” (2008: 8). Afianzar estos dos pilares en las estructuras cognoscitivas de todos los estudiantes es el desafío para garantizar en los estudiantes universitarios un desempeño en las praxis de lectoescritura acordes a los parámetros y requerimientos académicos.

#### **7.4. CONOCIMIENTOS SOBRE EL SISTEMA DE LA LENGUA.**

Otro aspecto que nos interesaba indagar se relacionaba con el grado de dominio o nivel de conocimiento que los ingresantes poseen respecto de saberes gramaticales pero no en vinculación con la escritura (como era el caso descrito en el CAPÍTULO 4) sino en relación a categorías gramaticales conceptuales propias del análisis interno del sistema de la lengua. Elegimos explorar el campo de las clases de palabras en español porque, en primer lugar, se trata de saberes prácticos que forman parte de la competencia lingüística de los hablantes (cfr. 1.5.2. *Las clases de palabras*). En segundo lugar, porque se trata de un cuerpo de contenidos presente en los diseños curriculares tanto de la enseñanza primaria como de la educación secundaria.

Esta indagación permitió, a partir de los datos obtenidos en el diagnóstico de entrada, relevar el grado de dominio que los ingresantes poseen respecto de las clases léxicas del español y, por proyección, el tipo de enseñanza gramatical a la que fueron expuestos. Por su parte, la prueba de salida nos habilitó para diagnosticar si el primer año de la carrera de Letras tuvo alguna incidencia positiva en el incremento, profundización y/o completamiento de los saberes correspondientes a las características formales y funcionales de las unidades léxicas que dan cobertura a los patrones sintácticos del sistema lingüístico del español.

En cuanto a las formas verbales, los estudiantes se muestran predispuestos a la realización de la tarea, ya que en el diagnóstico de entrada un 95% de los estudiantes resuelve la actividad y en el de salida, la totalidad.



La fortaleza en la capacidad de reconocimiento se concentra específicamente en las formas verbales simples y conjugadas, mientras que las formas no personales y las frases verbales se configuran como las subcategorías de dominio más débil e incluso desconocido dentro de la clase verbal. El desempeño en la identificación de estas últimas es inconsistente y errático y las problemáticas recurrentes se concentran en la inclusión de verboides dentro de la subcategoría de verbo conjugado y la ruptura de las formas compuestas para marcar alguna de sus unidades, de manera frecuente, el componente flexivo. Otra confusión que registramos, aunque en menor proporción, es la inclusión de otras clases léxicas dentro de las formas verbales (sustantivos, adjetivos y adverbios). Esto nos permite evaluar que los límites borrosos y difusos se producen mayormente entre subclases de una misma categoría que comparte ciertos rasgos formales y flexivos (verbos conjugados y verboides) y no tanto entre clases diferentes.

En el diagnóstico de salida se replica la situación inicial. La fortaleza se concentra en el reconocimiento de verbos conjugados y la debilidad en la identificación de formas no personales y frases verbales. En consecuencia, el primer año universitario no tuvo una incidencia positiva en el incremento de la competencia lingüística relativa a las formas verbales del español y las especificidades propias del sistema verbal, continúan siendo de dominio difuso, parcial e incluso ausente. De esta manera, siguen operando con los saberes intuitivos propios de la gramática implícita y con los conocimientos básicos, elementales y lejanos que aprendieron en los ciclos educativos previos. Este contexto cognitivo los habilita para ejecutar una tarea de identificación directa y automática de aquellas formas que responden al prototipo (Gianmatteo y Albano, 2006) de verbo conjugado; el resto de las formas es incluida dentro de esta subcategoría o se desiste de su identificación por falta de conocimiento o por falta de sistematización de las diferencias y/o rasgos particulares que alejan a los verboides del prototipo anclado en sus esquemas cognitivos.

Para que los estudiantes puedan discriminar entre una y otra subcategoría, los rasgos particulares deben ser objeto de enseñanza y sistematización en la escuela, ya que difícilmente obtengan conocimientos sobre las categorías léxicas del español en otro ámbito que no sea el institucional-educativo. La preocupación radica en que el primer año universitario tampoco cubrió los vacíos de conocimiento o profundizó y/o sistematizó los saberes previos, tal como demuestran los resultados del diagnóstico de salida.

En cuanto a los sustantivos, también registramos un alto porcentaje de resolución de la tarea (más del 90% en la prueba de entrada y el 100% en la de salida). Los resultados indican que se trata de una clase léxica no conflictiva para su reconocimiento (recordemos que los sustantivos concretos constituyen la primera clase de palabra que se adquiere), es más, en el diagnóstico de salida, un 44% de los estudiantes reconoció más del 90% de los sustantivos presentes en el texto (71 unidades). En este sentido, luego del primer año universitario registramos un incremento en la pericia de reconocimiento de una clase que no presentaba mayores dificultades, es decir, se consolidó un saber que ya estaba perfilado como conceptualización internalizada.

No obstante, registramos casos de inclusión dentro de la clase sustantiva de otras categorías léxicas (adjetivos, adverbios y pronombres), identificación de sintagmas nominales (categoría sintáctica) como sustantivos (categoría morfológica) e identificación como sustantivo pleno de aquellos elementos nominales que componen los conectores o marcadores discursivos (cfr. 5.3.2. *Sustantivos*). Cabe destacar que estas desviaciones se producen en aquellos estudiantes que muestran un alto caudal de reconocimiento. Puede ocurrir que en el afán de identificar todos los sustantivos del texto en pos de resolver la consigna de la mejor manera posible, cometan el error de marcar de manera aislada todo aquel elemento que tenga apariencia nominal, procedimiento que obstaculiza la reflexión respecto del contexto de aparición y/o de la construcción a la que pertenece.

En cuanto a los adjetivos, más de un 80% de los estudiantes resuelve la actividad en el diagnóstico de entrada y el 100% en el de salida. El rasgo que caracteriza la tarea de identificación de adjetivos es el reconocimiento restringido a la subclase de los denominados «calificativos», desde el punto de vista semántico (cfr. 5.3.2. *Adjetivos*). Es decir, el conjunto integrado por las subclases de «determinativos» y «numerales» no son reconocidos por los estudiantes como pertenecientes a la clase adjetiva. La constatación de este conocimiento parcial y restringido a la subclase prototípica se explica porque en la primera etapa educativa, de una enseñanza gramatical eminentemente práctica y concreta, el inicio de la reflexión sobre las clases léxicas se asienta sobre la presentación de prototipos. Una vez consolidados los ejemplares “que reúnen todas o la mayoría de las propiedades” (Gianmatteo y Albano, 2006: 22), se avanza en la ampliación y profundización de los saberes. El dato inquietante es que el reconocimiento restringido al prototipo también se replica en el diagnóstico de salida, es

decir, no hubo incidencia significativa en el incremento de los saberes sobre los adjetivos en el español.

Por su parte, detectamos nuevamente la confusión con otras clases de palabras (adverbios, sustantivos y formas verbales no personales, específicamente, participios). La más notoria se produce entre adjetivos y sustantivos, y adjetivos y participios, es decir, el desdibujamiento de los límites se produce entre clases léxicas estrechamente vinculadas por compartir rasgos flexivos o por la capacidad de funcionar sintácticamente en posiciones similares. Por ejemplo, la ubicación de sustantivos dentro de la clase adjetiva es una confusión recurrente en el caso de lexemas que pueden funcionar, según su posición oracional y su funcionamiento sintáctico como sustantivos y adjetivos. Al perder de vista el criterio sintáctico y focalizarse en cada palabra de forma aislada sin prestar atención a sus conexiones con las otras, primó el valor prototípico. Si al rasgo fronterizo que caracteriza este tipo de términos le sumamos una distracción o desfocalización respecto del contexto que la rodea, obtenemos la explicación que justifica la confusión.

Por último, advertimos que la tarea de reconocimiento de adverbios es la que se presenta con mayores índices de irresolución y falta de consistencia en el proceso de identificación. Tanto en el diagnóstico de entrada como en el de salida, los estudiantes evidencian un dominio restringido, errático o nulo, porque o no resuelven la actividad o la confusión con otras clases de palabras se da en una proporción mucho más significativa que en las clases anteriores y se constituye como el rasgo que define la tarea. Así, aparecen marcados como adverbios verbos conjugados, adjetivos (numerales, determinativos), verboides, sustantivos, preposiciones y partículas de conexión textual (conectores o marcadores discursivos). Podemos aventurar que los estudiantes no tienen un conocimiento sólido de la clase adverbial porque la enseñanza de este tipo de saberes gramaticales se eliminó y/o se sustituyó por otros. Los contenidos que suplantaron a aquellos correspondientes a la gramática oracional fueron los provenientes de la lingüística textual (cfr. Introducción, 2. *El lugar de la gramática* y 1.4.2.3. *Enfoques comunicativos: Gramática funcional y Gramática cognitiva*) y, en este nuevo contexto teórico, la enseñanza de los conectores textuales era contenido indiscutido de las nuevas propuestas curriculares. Que los estudiantes marquen de manera recurrente los conectores como adverbios es un indicador de que esos contenidos tampoco fueron enseñados de manera sistemática y reflexiva y, esta tarea elemental de reconocimiento, demuestra las falencias generalizadas de los aprendizajes que realizaron.

Una visión comparativa nos permite corroborar que los índices más altos de reconocimiento se concentran en las formas verbales simples y conjugadas, los sustantivos concretos y los adjetivos calificativos, es decir, las formas prototípicas de las clases en cuestión. Como ya hemos dicho, el saber restringido al prototipo tiene sus raíces en la biografía escolar, ya que es altamente probable que hayan estado en contacto con estos saberes en la escuela primaria y fueron incorporados a los esquemas de conocimiento de manera tan sólida que, a pesar de la distancia temporal y cognitiva, están disponibles para ser activados cuando la situación lo requiera. Otro dato a destacar es que, a diferencia de lo que ocurría en el diagnóstico de entrada, en el de salida no se producen tantas confusiones entre las clases prototípicas. No obstante, verboides, frases verbales y adverbios siguen siendo categorías o subcategorías de dominio débil e inestable. El primer año universitario no colaboró en la reposición y/o completamiento de estos saberes y sólo terminó de consolidar aquellos que ya estaban afianzados en los esquemas de conocimiento relativos a las clases léxicas del español.

En síntesis, a pesar del vaciamiento o reducción de contenidos gramaticales en el área de la enseñanza de la lengua en el sistema educativo previo, los estudiantes, en su mayoría, aún sin haber tenido contacto sistemático con la enseñanza de estos contenidos específicos en el primer año universitario (cfr. 5.5. *Conclusiones parciales*), conservan saberes parciales sobre las clases léxicas del español. Este hecho les permite responder a una actividad vinculada con la reflexión metalingüística y resolverla satisfactoriamente. Además, si bien evidencian un nivel de reconocimiento básico, el hecho de que respondan favorablemente a la consigna es un indicador de la presencia de actividad metalingüística y, que se encuentre en un nivel elemental, no es responsabilidad de los estudiantes sino más bien de las gestiones educativas que eliminaron o redujeron al sinsentido la enseñanza de los contenidos gramaticales en los recorridos educativos previos.

Por último, si estos aprendizajes resultaron tan sólidos que resisten el paso del tiempo y, como docentes, somos conscientes de que se trata de saberes que fomentan e incrementan la competencia comunicativa de los hablantes, es una tarea, un debate y una práctica pendiente refuncionalizar y reactivar la enseñanza de la gramática en todos los niveles educativos.

## 7.5. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA

La última actividad propuesta en los diagnósticos de entrada y de salida perseguía el objetivo de diagnosticar y evaluar los alcances de la reflexión metalingüística en los ingresantes universitarios. Los estudiantes debían analizar un fragmento de texto con múltiples anomalías gramaticales y proponer una nueva versión. La reparación de las fallas del original implicaba la activación tanto de los esquemas de conocimiento sobre el sistema de la lengua como de las operaciones y procedimientos reflexivos para poder utilizarlos productivamente. Por último, la actividad contemplaba la verbalización por escrito de los procedimientos operados en el proceso de reescritura. La capacidad de expresar el recorrido reflexivo y la utilización del metalenguaje disciplinar también son indicadores del nivel y estado de sus posibilidades de análisis de la lengua como objeto de estudio.

Tanto en la prueba inicial como en la de cierre, más del 55% de los ingresantes produce textualizaciones que no cumplen con los requisitos mínimos, es decir, no se evidencia activación y despliegue de estrategias metarreflexivas y metalingüísticas que persigan el objetivo de mejorar la versión en el proceso de reescritura. Esto se debe a que las reescrituras no presentan cambios o las operaciones reformulativas son insustanciales y no resultan significativas para mejorar la versión original en lo que a uso excesivo de estructuras subordinadas y ausencia de signos de puntuación respecta (como es el caso de los cambios léxicos o posicionales). También ocurre que se incorporan procedimientos erróneos o desacertados, vinculados especialmente a la puntuación y el resultado es una versión de difícil comprensión puesto que no resuelve el caos sintáctico. La incorporación irreflexiva de signos de puntuación en espacios sintácticos desacertados, sumada a la ausencia de reestructuraciones gramaticales, conlleva a que se produzcan aumentos en las fallas cohesivas. Las estructuras oracionales resultan semigramaticales a causa de los cortes sintácticos abruptos y, en estos casos, el lector debe hacer un esfuerzo cognitivo para gramaticalizar *on line* los segmentos textuales a fin de despejar la confusión semántica causada por el desorden sintáctico para finalmente, poder comprenderlo. En suma, tanto al inicio del año académico como al final, más del 50% de los estudiantes no puede intervenir positivamente en la mejora de un producto escrito y, en consecuencia, las versiones propuestas replican y/o incrementan las fallas gramaticales del original.

Las versiones que integran la categoría de «trabajos regulares» (21% en el diagnóstico de entrada y 11% en el de salida) presentan como rasgo recurrente, la

presencia de procedimientos reformulativos acertados pero parciales en alguno de las zonas problemáticas. No obstante, las modificaciones no son suficientes para la concreción de una reescritura coherente, cohesiva, aceptable desde el plano gramatical y correcta desde el plano normativo. Las reformulaciones que operan dan cuenta de un trabajo consciente con el material textual ya que segmentan la extensa oración mediante la incorporación de signos de puntuación, eliminan alguna de las estructuras subordinadas y ensayan una articulación sintáctica interna de los segmentos (concordancia y correlación verbal).

En suma, las reestructuraciones gramaticales que ejecutan los estudiantes que elaboran reescrituras «regulares», le imprimen a las nuevas versiones un plus comprensivo, sin embargo, dichas intervenciones no son sistemáticas e integrales debido a que se concentran en el mejoramiento de la versión en un aspecto y pierden de vista o desfocalizan los otros (por ejemplo, resuelven las fallas en el plano de la puntuación o la subordinación pero no registran las fallas internas de concordancia o correlación verbal y/o viceversa).

En las versiones que integran la categoría de «trabajos buenos» los estudiantes detectaron las anomalías presentes en los distintos planos de la formulación textual. En consecuencia, ejecutaron acciones positivas en el nivel de la coherencia (confusión semántica derivada del caos sintáctico), de la cohesión (reiteraciones léxicas) y de la gramaticalidad (concordancia y correlación verbal). Llevar adelante el proceso de reescritura los habilitó para reflexionar de manera consciente sobre las alternativas que ofrece el sistema de la lengua para intervenir en los aspectos conflictivos y, de esta manera, poder construir una versión mejorada con los materiales textuales provistos por el original.

Las reescrituras evidencian la activación de procedimientos reformulativos que involucran la reestructuración del andamiaje gramatical tanto intra como interoracional. Estas rearticulaciones sintácticas permiten alivianar la recarga informativa de una única oración excesivamente extensa con varias estructuras subordinadas en su interior. A su vez, otorgan mayor nivel de cohesión interna y, por ende, impactan directamente en el plano semántico porque imprimen potencial comprensivo a las nuevas versiones. Esta serie de reformulaciones tanto sintácticas como semánticas se constituyen en indicadores de la flexibilidad cognitiva que poseen algunos estudiantes para revisar la información y la estructuración de un texto ajeno, detectar sus fallas e intervenir reflexivamente sobre ellas mediante la activación de los esquemas de conocimiento

sobre el sistema de la lengua para explorar alternativas de construcción gramatical. Esta cadena de acciones metalingüísticas incide satisfactoriamente en el proceso de reescritura y la nueva versión mejora notablemente las condiciones del original.

Además de las tareas de detección de anomalías y de reescritura, el último procedimiento que se solicitaba era la justificación por escrito de las intervenciones metalingüísticas realizadas para obtener la versión mejorada.

Son muy pocos los estudiantes que utilizan el metalenguaje propio de la disciplina de manera acertada y adecuada para referirse a los procedimientos gramaticales que ejecutaron para resolver la consigna. Tanto en el diagnóstico de entrada como en el de salida, detectamos dos constantes: por un lado, la ausencia de justificaciones y por otro, la ausencia de metalenguaje para construir las. Estos enunciados elementales, no específicos e inconsistentes se complementan con anomalías expresivas que, en ciertos casos, tornan ininteligibles las justificaciones. Asimismo, estas constantes se correlacionan con aquellas reescrituras que presentan escasas, poco satisfactorias o nulas operaciones reformulativas en las versiones que proponen.

En otros casos ocurre que las verbalizaciones se estancan en el plano declarativo, puesto que se enuncian ciertas inconsistencias textuales pero no se promueven acciones para resolverlas. Esto significa que no es posible establecer un puente entre las intuiciones derivadas de la gramática implícita y las posibilidades de reformulación textual si no se encuentra disponible el contenido gramatical interviniente.

En una curva de porcentaje decreciente se encuentran aquellos estudiantes que resuelven la carencia o falta de disponibilidad de metalenguaje mediante la apelación a términos de uso común o genérico para referirse a los procedimientos reflexivos que llevaron adelante para resolver los problemas textuales (no hay discriminación entre categorías gramaticales, todas son “palabras” indistintamente; tampoco se establecen dominios y subdominios en el campo de la puntuación, son todos “signos de puntuación”, o se apela genéricamente a “fallas en la redacción”). Los estudiantes que elaboran verbalizaciones atinadas, aunque no completamente satisfactorias porque delatan un dominio muy elemental o parcial del metalenguaje disciplinar, demuestran asimismo un acceso consciente a los saberes gramaticales involucrados en los procesos reformulativos que ejecutan.

El estudio de este tipo de justificaciones arroja que, en general, los estudiantes, en lugar de argumentar, plantean intuiciones, dato que evidencia los conflictos cognitivos que experimentan para conseguir un nivel de abstracción adecuado para la

reflexión conceptual. La dificultad para apelar y emplear conceptos abstractos deriva en que algunos estudiantes interesados en completar las actividades, utilicen como estrategia la apelación a los conocimientos intuitivos que poseen sobre el sistema de la lengua, en la forma en que los tienen almacenados, es decir, de manera asistemática y confusa. Estas justificaciones intuitivas y caóticas se complementan con la utilización de términos de uso común, datos empíricos que dejan al descubierto tanto la ausencia de conocimiento sistemático como el dominio insuficiente del metalenguaje disciplinar.

Los datos empíricos que surgen del análisis de las versiones que proponen los estudiantes y de las justificaciones que elaboran para explicar sus procedimientos metarreflexivos y metalingüísticos, nos permiten corroborar las ideas directrices que planteamos al comienzo de la investigación y que se relacionaban con: a) la falta de disponibilidad de conocimientos gramaticales para detectar y resolver problemas textuales, b) las dificultades para emplear los saberes gramaticales de manera productiva, es decir, como herramientas para revisar y automonitorear tanto los escritos propios como los ajenos y c) la falta de disponibilidad o de conocimiento del metalenguaje propio de la disciplina.

No obstante esta situación, el análisis de las reescrituras y de las justificaciones confluyeron en la necesidad de matizar y reformular una de las afirmaciones iniciales. Nuestra idea rectora consistía en que los estudiantes si bien disponían tanto de ciertos conocimientos gramaticales como de cierto metalenguaje para referirse a la lengua como objeto de análisis, estos saberes se encontraban en un nivel declarativo, superficial y/o elemental, hecho que no les permitía utilizarlos como estrategias de automonitoreo de sus propias prácticas de escritura. Sin embargo, la no disponibilidad de conocimiento gramatical consciente y reflexivo no implica necesariamente un impedimento para detectar inconsistencias textuales, esto se debe a que la gramática implícita que poseen todos los usuarios del lenguaje por ser hablantes nativos de una lengua es el dispositivo que los habilita para activar reflexiones intuitivas sobre los usos lingüísticos. Asimismo, la falta de disponibilidad de terminología propia de la disciplina no implica imposibilidad para referirse a los procedimientos textuales llevados a cabo para corregir una textualización.

En suma, las reflexiones gramaticales de los estudiantes universitarios que conforman nuestra muestra constituyen el dato empírico que permite corroborar que un alto porcentaje se encuentra en un estadio propio de la gramática intuitiva tanto al inicio del año académico como al final. Dos correlatos se desprenden de esta comprobación:



en primer lugar, se infiere una educación lingüística previa deficitaria o que no ha consolidado de manera sistemática y significativa saberes gramaticales relacionados con las distintas fases de la formulación textual y terminología específica para referirse a los hechos del lenguaje. En segundo lugar, pone al descubierto las falencias del primer año universitario para reponer, reparar o profundizar tanto saberes gramaticales (ausentes o fallidos) como metalenguaje propio de una de las disciplinas en las que se están formando para ser profesionales de la educación.

En síntesis, la reflexión metalingüística y las intervenciones de índole gramatical ofrecen a los estudiantes la posibilidad de producir versiones mejoradas de producciones escritas tanto ajenas como propias. No obstante, para realizar estas acciones cognitivas, los ingresantes universitarios deben disponer de determinadas herramientas conceptuales y procedimentales vinculadas a la gramática que derivan de un conocimiento sistemático del funcionamiento del sistema de la lengua, que a su vez, solo puede ser construido si han sido expuestos a un acercamiento reflexivo y sistemático a la lengua como objeto de estudio (cfr. 6.3. *Conclusiones parciales*).

Tal como se evidencia en el análisis de los protocolos de escritura, son muy pocos los estudiantes que disponen de saberes gramaticales para ser utilizados en los procesos de reescritura luego de operar con la reflexión metalingüística. La homogeneidad en el acceso al conocimiento gramatical y, por ende, a mejores condiciones para operar sobre textos ajenos o propios de manera equitativa no es responsabilidad de los estudiantes, sino de las políticas educativas que desestiman la potencialidad significativa de este tipo de saberes y de los docentes que no establecen dentro de sus planificaciones un acercamiento sistemático y reflexivo al estudio de la lengua materna.

Por último, consideraremos aquellas zonas conflictivas y recurrentes relacionadas con la normativa del español escrito y el sistema de puntuación que atraviesan los distintos tipos de textualizaciones que los estudiantes construyeron para responder a las diversas consignas tanto del diagnóstico de entrada como el de salida (cfr. 6.3. *Conclusiones parciales*). Estos dominios sumamente inestables y críticos del código escrito en los ámbitos formales, no deberían pasar inadvertidos ni ser desatendidos por los docentes de los distintos espacios curriculares, dadas las características de contexto comunicativo académico y formal en el que se insertan las actividades de escritura que ellos mismos solicitan.

Para desarticular las inconsistencias y las falencias en el sistema ortográfico, es necesario que los distintos subdominios de la normativa del español se conviertan en objeto de corrección, reflexión y sistematización por parte de los docentes de los distintos espacios curriculares que componen el primer año universitario y también de los subsiguientes, porque el dominio de la ortografía, cuando no hay saberes previos de referencia, es un camino de largo aliento atravesado por acciones proactivas y reactivas. En tal sentido, por ejemplo, los estudiantes son capaces de resolver determinadas fallas textuales vinculadas a la puntuación, a la organización sintáctica y a la estructura semántica, pero en sus reescrituras detectamos la presencia de anomalías en el plano de la expresión que no han podido ser resueltas, posiblemente porque no tienen las herramientas para hacerlo o porque no establecen instancias de revisión final de sus propios escritos.

Respecto de la puntuación, detectamos también zonas muy débiles en el uso de los signos; la incorporación desaprensiva y el uso irreflexivo en espacios sintácticos inadecuados son la variable constante que surge del análisis de las producciones escritas de los estudiantes. Estas fallas en el uso de los signos de puntuación impactan negativamente tanto en la construcción de la estructura sintáctica de las oraciones como en el establecimiento de las relaciones lógicas y gramaticales que las vinculan. De esta manera, se ve seriamente afectado el entramado del texto en el nivel sintáctico-gramatical y, en consecuencia, se obstaculiza y/o bloquea el proceso de comprensión. En este contexto, otro espacio crítico detectado se focaliza en las escasas posibilidades de manipulación gramatical para tomar el control sintáctico de las oraciones que construyen. Son pocos los que ejecutan acciones reflexivas que apuntan al mejoramiento de la escritura en los planos estructural-gramaticales, específicamente, sintácticos.

Estas anomalías recurrentes relativas tanto al plano de la construcción gramatical como al de la normativa del español se constituyen en datos empíricos que nos permiten corroborar uno de los puntos de partida de la investigación. Al respecto, sosteníamos inicialmente, y ratificamos en esta instancia que los estudiantes no poseen o no saben emplear los conocimientos gramaticales requeridos para construir textos académicos; situación que se deriva de no haber estado en contacto con explicaciones organizadas y sistemáticas tanto en los niveles educativos anteriores como en el superior. En consecuencia presentan dificultades en relación a: a) procedimientos lingüístico-gramaticales (estructura de las frases, subordinación, conexión intra e interoracional,

correlación verbal, concordancia, referencia, puntuación, entre otros procedimientos), b) adecuación a los distintos subdominios de la normativa del español en la dimensión ortográfica y c) adecuación a los parámetros de escritura en ámbitos formales (prolijidad y legibilidad).

En este sentido, los textos que producen contienen una constelación de errores ortográficos y gramaticales que deben considerarse inviables para el desempeño como estudiantes universitarios y como usuarios del sistema de la lengua en los distintos ámbitos de una cultura letrada como la que habitamos.

Enfatizamos que estas fallas a nivel normativo no son aceptables en documentos formales y públicos como es el caso de las textualizaciones académicas. Se trata de anomalías en el plano del código escrito que, luego del primer año de educación superior, no deberían estar presentes en los textos de estudiantes universitarios que se están formando para ser profesionales de la educación, específicamente en el área de lengua.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

La constelación de dificultades correspondientes a los distintos niveles de la comprensión de textos y de la producción escrita, que emergen del análisis de los protocolos, pone en evidencia que las instituciones educativas no siempre alcanzan a cumplir con su propósito fundamental. Por tal motivo, los dominios correspondientes a la lectoescritura son un campo de investigación productivo, conflictivo y preocupante en todos los niveles de la educación.

El interés por esta problemática radica en que la transformación de los usuarios del lenguaje en lectores y escritores competentes es un objetivo democrático porque es la condición para que los actores sociales tengan acceso a la cultura, al desarrollo del pensamiento abstracto y al despliegue de la imaginación productiva. En tal sentido, Auroux sostiene que la escritura habilita “el acceso a una nueva forma de tecnología intelectual y, por consiguiente, a una nueva forma de racionalidad” (1998, p. 66). En consecuencia, es inobjetable que la técnica intelectual que ofrece la escritura habilita el desarrollo de nuevas actividades cognitivas vinculadas a la formalización y al acceso al pensamiento simbólico.

En el caso particular de las carreras Profesorado y Licenciatura en Letras, resulta imprescindible que las habilidades, las competencias y las estrategias en relación a la producción escrita puedan ser ejercitadas al máximo, dado que el objeto de estudio primordial es el texto, el discurso, el lenguaje. En este contexto, las asignaturas de los primeros años deberían constituirse en espacios idóneos para que docentes y estudiantes reflexionen en torno a tres problemáticas centrales que impactan sobre la producción de textos escritos: en primer lugar, la poca representación de la escritura como fenómeno cultural que habilita el acceso a la cultura escrita y, por ende, a la participación como ciudadanos activos en las sociedades letradas que habitamos; en segundo lugar, las dificultades en las distintas fases de la formulación textual que presentan los estudiantes como usuarios de la tecnología de la escritura y, en tercer lugar, la ausencia o falta de dominio de conocimientos básicos respecto del sistema lingüístico-gramatical del español y las consecuentes dificultades para activar estrategias de reflexión metalingüística para abordar textos propios y/o ajenos.

En tal sentido, estas materias introductorias se constituyen como espacios propicios para el desarrollo de contenidos correspondientes a la reflexión metalingüística porque las instancias de enseñanza-aprendizaje respecto de la producción textual que se materializan deberían posibilitar el surgimiento de la actividad reflexiva. Además, la interacción social entre los participantes y la mediación

y sostén docente ofrecen un marco que permite compartir el conocimiento, internalizarlo, convertirlo en reflexión individual para, finalmente, utilizarlo como herramienta para el automonitoreo de la propia escritura.

En función de los lineamientos que se postulan para los estudios en contextos de enseñanza naturales, iniciamos el estudio exploratorio (cfr. INTRODUCCIÓN). El punto de partida fueron las producciones escritas de los estudiantes, corpus inicial que se constituyó como objeto de análisis para explorar las zonas críticas de la escritura de los estudiantes universitarios. Una vez identificadas las problemáticas recurrentes pasamos a la etapa de investigación formal. Recordamos que el proceso investigativo se organizó en dos partes: la primera consistió en el diseño e implementación de los dispositivos de recolección de datos (pruebas de entrada y de salida) y la segunda, en el diagnóstico, análisis e interpretación de las habilidades de comprensión lectora y producción escrita, así como también de conocimientos gramaticales y niveles de reflexión metalingüística, que se materializan en los protocolos elaborados por los estudiantes universitarios.

Una vez recolectado el corpus iniciamos el camino de exploración y análisis. En la primera etapa, detectamos las anomalías más frecuentes para luego concentrarnos en la búsqueda de un marco teórico que nos permitiera explicarlas y caracterizarlas. Luego contrastamos los datos empíricos con las líneas de investigación iniciales, instancia que habilitó el planteo de reflexiones sobre el panorama concreto y detallado de la constelación de desajustes que presentan las textualizaciones de los estudiantes universitarios que integran nuestra muestra.

Tal como sostiene Valles, “El análisis pone de manifiesto un orden latente” (2000, p. 382); en nuestro caso, la meta reflexión que surge del estado de cosas descrito se circunscribe a que no hay posibilidad de incidencia de la reflexión metalingüística en la mejora sustantiva de las competencias de producción escrita y comprensión lectora, porque no se evidencia práctica sistemática y reflexiva con los conocimientos gramaticales de la propia lengua ni en los niveles educativos previos ni en la educación superior. Se constata una consolidación de los saberes ya afianzados (cfr. 7.3), pero no un tratamiento sistemático y reflexivo con los nuevos saberes gramaticales. Tanto unos como otros están integrados a los esquemas de conocimiento de los estudiantes de manera tan superficial, general e inespecífica que resultan superfluos, inconsistentes, poco significativos y de escasa utilidad práctica para la producción escrita.

La constelación de anomalías detectadas luego del análisis de las textualizaciones y de las reflexiones de los estudiantes abarcan planos cognitivos (modos de razonamiento), epistemológicos (conceptualizaciones) y procedimentales (estrategias, metodologías, modos de proceder). La sumatoria de fases de conflictiva resolución se materializa en las tres áreas problemáticas mencionadas (cfr. nota n°. 18): a) las dificultades tanto en la comprensión micro y macroestructural como en el acceso a los modos de razonamiento abstracto, b) el dominio elemental, intuitivo y escaso de conceptos y metalenguaje propio de la disciplina y c) las problemáticas textuales y discursivas para construir un texto y el desconocimiento o falta de atención a los requerimientos del código escrito. A continuación, detallamos en un cuadro las problemáticas inherentes a cada dimensión:

<b>DIMENSIÓN COGNITIVA</b>	<b>DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA</b>	<b>DIMENSIÓN ESTRATÉGICA O PROCEDIMENTAL</b>
Comprensión global y local de los textos.	Errores conceptuales.	Articulación interna de los constituyentes de las oraciones (concordancia y establecimiento de jerarquías entre la oración principal, estructuras subordinadas y adjuntos).
Elaboración, comprensión o deducción de abstracciones.	No disponibilidad de los conocimientos gramaticales.	Vinculación sintáctica y lógica de las oraciones entre sí (conectores o marcadores discursivos y sistemas de referencias internas).
Elaboración de inferencias.	Falta de acceso o desconocimiento del lenguaje técnico para denominar o explicar los fenómenos involucrados.	Completamiento de los patrones sintácticos del español (anacolutos).
Sistematización y/o integración de saberes.	Generalizaciones desprovistas de valor argumentativo.	Utilización inadecuada e improductiva de los signos de puntuación.
	Falta de dominio de las restricciones genéricas.	Adecuación a la normativa del español escrito (ortografía, acentuación y mayúsculas).
		Adecuación a las reglas del código escrito (confusión de tipografías impresas mayúsculas y minúsculas, separación en el interior de las palabras en el final del renglón y de las palabras entre sí, rasgos coloquiales).
		Adecuación a las restricciones del registro escrito formal (disposición en la página, prolijidad y legibilidad).

*Cuadro n.º 13*

Un porcentaje inquietante de los participantes de esta investigación son usuarios del lenguaje que poseen saberes sobre su lengua materna intuitivos, parciales e implícitos. Esto significa que no han estado en presencia de una buena educación lingüística (ni en los niveles anteriores ni en el que se encontraban cursando) en términos de Vigotsky (1995), es decir, de aquella que promueve el tránsito desde las

operaciones espontáneas, involuntarias y no conscientes hacia las voluntarias y conscientes, propias del pensamiento formal. En consecuencia, la lectura y la escritura están en el plano del dominio implícito y espontáneo (leen y escriben pero no saben cómo, por qué y para qué). Se trata de escritores y lectores inexpertos que no tienen claridad respecto de los objetivos de la lectura y de las estrategias de comprensión y, en sus textualizaciones, despliegan la prosa de escritor.

En este contexto de múltiples dimensiones conflictivas en los planos de la comprensión y la producción textual, la educación superior exige a los estudiantes que revisen sus textos, pero resulta altamente improbable que puedan hacerlo respondiendo a las expectativas académicas puesto que las correcciones versan sobre aspectos gramaticales que desconocen o tienen un vínculo tan lejano o intuitivo que casi no los recuerdan o no saben cómo utilizarlos reflexiva y conscientemente. Otañi y Silvestri sostienen que es probable que en sus escritos, los estudiantes ni siquiera reconozcan los errores que cometen, ya que para ello es necesario que identifiquen consciente y fluidamente los conocimientos gramaticales involucrados y “si llegare a identificarlos con la asistencia del docente, sería incapaz de explicar sus causas y, en consecuencia, de corregirlos de forma autónoma” (2008, p. 450).

La revisión de textos implica necesariamente la apelación a contenidos gramaticales. Si los estudiantes no disponen de un bagaje de saberes consolidados y significativos respecto del sistema de la lengua y de las reglas del código escrito, la revisión como estrategia de autocontrol, la corrección y la reescritura de los propios textos se constituye en una tarea frustrante e infructuosa.

Insistimos en que la enseñanza de cuestiones gramaticales tiene un impacto positivo en la ampliación de la competencia lingüística y en la activación de las instancias de reflexión metalingüística, cuya incidencia resulta favorable en el mejoramiento de la producción escrita. La incidentalidad o enseñanza ocasional de la gramática reducida a la dimensión normativa de la fase correspondiente a la revisión final, se vería desarticulada en la medida en que, desde nuestro rol docente, tomemos conocimiento inmediato y a través diagnósticos iniciales, sobre las zonas críticas de la comprensión lectora y la producción escrita de nuestros estudiantes. Los datos obtenidos de los diagnósticos se configuran como el fundamento empírico para elaborar una propuesta de contenidos disciplinares que integre la enseñanza, revisión, reflexión y sistematización de saberes y estrategias que expandan las competencias lingüísticas y



metalingüísticas de los estudiantes, con el objetivo de transformarlos gradual y progresivamente en mejores lectores y escritores.

Es imprescindible que la enseñanza y la sistematización de los contenidos gramaticales sea cuestión de todos los participantes de las instancias de enseñanza-aprendizaje y su implementación debe ir más allá de aspectos disciplinares. Esto se debe a que se transforma en un sinsentido y una pérdida de tiempo «decorar» las producciones escritas de los estudiantes con escasas o infinitas intervenciones en su escritura, desde las distintas materias, puesto que ya hemos demostrado que no disponen de los saberes conceptuales ni de las estrategias cognitivo-procedimentales para resolver de manera autónoma las correcciones que operamos sobre sus escritos. Y esto no ocurre porque los estudiantes se resistan a hacerlo o sean malos alumnos, apáticos o desinteresados, sino porque no saben cómo resolverlo. Asimismo, tampoco es «culpa» de ellos encontrarse estancados cognitivamente en el plano de la reflexión sobre el sistema de la lengua, sino responsabilidad de las gestiones educativas y docentes que desestimaron y hasta negaron la potencialidad tanto concreta como abstracta, mediata e inmediata de la enseñanza, reflexión y sistematización de contenidos gramaticales para expandir y efectivizar la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes. En tal sentido, consideramos que en el primer año universitario es necesario que forjen, completen, profundicen y sistematicen saberes básicos sobre el sistema gramatical de su lengua materna y reflexionen respecto de su funcionalidad y productividad para optimizar las prácticas de escritura (cfr. 7.2.*Producción escrita*).

Si bien coincidimos con la perspectiva que desestima la enseñanza de la gramática restringida a la corrección formal de los textos escritos (Gaspar y Otañi, 2003; Otañi y Silvestri, 2008), debemos matizar esta convicción en función del contexto que nos convoca (cfr. 1.1.3.3.*Críticas a los modelos cognitivos*). En este sentido, es necesario proporcionar a los estudiantes universitarios un cúmulo mínimo, básico y común de conocimientos, estrategias y procedimientos útiles para activar la reflexión metalingüística. De este modo, estarán en mejores condiciones cognitivas para revisar sus producciones de manera autónoma porque la corrección formal de los textos propios exige el dominio de estrategias y conocimientos gramaticales de índole morfológica, sintáctica, léxica, textual, discursiva y normativa (Otañi y Silvestri, 2008). Este bagaje básico y común, imprescindible para instaurar un principio de equidad entre los estudiantes, se puede construir solo en función de las prácticas escriturarias concretas y efectivas que producen los ingresantes. Como ya hemos dicho, un diagnóstico que

indague las competencias lectoras y escritoras de los ingresantes será el indicador de los saberes y estrategias que es necesario reponer con urgencia para evitar la impactante y paralizante deserción que se produce en el primer año de los estudios superiores.

Se podrá contra argumentar que este planteo “interpone” u “obstaculiza” el normal y esperable dictado de los contenidos específicos de cada asignatura. No obstante, esta opinión se ve desvanecida cuando se demuestra que, el hecho de dedicar ciertos momentos de las clases para reflexionar sobre la comprensión lectora y las producciones escritas, redundaría en un aporte a la mejora integral del desempeño académico de los estudiantes. Lejos de obstaculizar, el abordaje de los contenidos específicos implicaría un compromiso institucional que apuntaría a evitar la deserción, el desgranamiento o el bloqueo cognitivo de los estudiantes (factor que los convierte en asistentes crónicos a las distintas asignaturas) con el objetivo de acompañarlos en su proceso de formación profesional integral.

Si garantizamos lectores y escritores competentes y eficaces, podemos proyectar que estarán en condiciones de abordar de manera autónoma (en el desarrollo de su devenir profesional tanto universitario como pos-universitario) los infinitos aspectos y temáticas disciplinares que los acotados tiempos de la educación superior no permiten desplegar. Caso contrario, es decir, si como institución y como profesionales de la educación no nos hacemos responsables de enfrentar y buscar la solución a las necesidades de los estudiantes en lo que a lectoescritura respecta, no podemos esperar ni tener expectativas de que en unos pocos años se transformen de manera mágica o repentina en profesionales con buenas prácticas docentes y con buenas configuraciones didácticas (Litwin, 1997), que intervengan significativamente en los aprendizajes de sus alumnos y que colaboren y se comprometan con la mejora de la educación en nuestro país.

Un elevado número de los participantes de esta investigación acarrean dificultades de lectura y escritura de su escolaridad previa y la universidad no colabora significativamente en la solución de dichas problemáticas. Asimismo, cuando egresen, esos estudiantes devenidos en profesionales de la educación serán los encargados de profundizar, mejorar y expandir los dominios de comprensión lectora y producción escrita de sus alumnos. Al respecto, Arnoux *et al* consideran que

Es indudable que profesores con competencias tan escasas no lograrán mejorar y expandir las habilidades de lectoescritura y, por lo tanto, las enormes dificultades que los alumnos muestran en este aspecto [...] tendrán pocas posibilidades de revertirse (2006, p. 12).

De esta reflexión se desprende una proyección preocupante: los estudiantes están obturados para revisar y corregir sus propios textos porque no disponen de los saberes gramaticales para hacerlo, por ende, tendrán las mismas dificultades para revisar y/o corregir textos ajenos, es decir, una de las futuras y cercanas actividades de la práctica docente que deberán llevar adelante en la cotidianeidad de las tareas en el aula<sup>143</sup>. En la actualidad, el vacío de contenidos gramaticales que afecta a los niveles educativos anteriores a la educación superior debe ser remediado en la universidad y especialmente en el campo de la formación de profesores de lengua. La lucha y el desafío de largo aliento es volver a integrar la enseñanza de la gramática en las aulas argentinas. Caso contrario, seguiremos avalando la promoción de ciudadanos que terminan su educación media (y en algunos casos, terciaria y superior) con un dominio parcial, cuestionable e inconcluso de las habilidades comunicativas básicas y esenciales, como son la lectura y la escritura, para desenvolverse con autonomía y actitud crítica y reflexiva dentro de la cultura escrita y la sociedad letrada de la que formamos parte.

Sin lugar a dudas, estamos en el terreno de lo remedial y de la instrucción de contenidos gramaticales en función de las problemáticas materializadas en las producciones escritas. No obstante, esta opción se encuentra justificada en la premisa de brindar a los estudiantes saberes y herramientas que les permitan, en los acotados tiempos del quehacer universitario, poder revisar sus textos de manera autónoma y, gracias a la puesta en ejercicio de la reflexión metalingüística, mejorar la propia escritura y poder intervenir en las prácticas de lectura y escritura de terceros.

También sostenemos que estos saberes, instrumentados de forma remedial con el objetivo de que los estudiantes cumplan con los estándares mínimos de la escritura académica, les serán útiles para incrementar la competencia lingüística y comunicativa y, por ende, los habilitará para utilizar con más eficiencia y eficacia el código escrito en todas las instancias y contextos donde se requiera su uso.

Por estas razones, creemos que es necesario que las pruebas diagnósticas sean instrumentos obligatorios en todas las asignaturas, en pos de que el compromiso para mejorar las prácticas de comprensión y producción sea integral, coherente y consensuado (cfr. INTRODUCCIÓN, apartado n° 3 *Objetivos de la investigación*).

---

<sup>143</sup> Aclaremos que en Santa Rosa, los estudiantes de los distintos profesorados acceden de manera legítima a las aulas a partir del 75% de la carrera aprobada, pero mediante solicitud o propuesta de las instituciones educativas, estudiantes que apenas están adquiriendo las primeras herramientas de la disciplina, por el solo hecho de estar cursando la carrera, ingresan a dar clases de lengua en el secundario.

También es necesario que la enseñanza de aspectos gramaticales y normativos sea un eje transversal a las asignaturas y esté presente en el dictado cotidiano de las distintas materias e integrado a los contenidos propios de los diferentes espacios curriculares, puesto que de la lectura y de la escritura de nuestros estudiantes y futuros profesores de lengua debemos ocuparnos todos (Carlino, 2002). Leer y escribir en todas las áreas disciplinares es la única metodología válida para explicitar y enseñar los contenidos genéricos, discursivos, textuales y gramaticales involucrados en cada tipología con el objetivo de que los estudiantes aprendan las formas, modalidades discursivas y convenciones retóricas de cada disciplina, además de las cuestiones gramaticales relativas al uso adecuado del registro escrito y formal.

En suma, si los saberes gramaticales vuelven a tener presencia en la universidad, los profesionales de la educación que egresen tendrán las herramientas cognitivas, epistemológicas y procedimentales suficientes y necesarias para intervenir en la educación lingüística de sus alumnos.

Asimismo, la elaboración de una gramática pedagógica (cfr. 1.6.) que permita reubicar y refuncionalizar el lugar de la gramática en la escuela media, se constituye en un desafío pendiente, que debe abordarse de manera comprometida y consensuada. En este sentido, y como dice Rodríguez Gonzalo,

En la educación no universitaria los alumnos no han de conocer los últimos modelos descriptivos o explicativos ni tampoco han de dominar todos los niveles de análisis gramatical, pero sí han de poder reflexionar sobre la lengua y controlar el uso que hacen de ella para alcanzar niveles elaborados de expresión y comprensión verbales. Eso justifica que la gramática pedagógica utilice las aportaciones de las ciencias del lenguaje de manera ecléctica, garantizando su coherencia en relación con las finalidades (2011, p. 76).

Uno de los objetivos de la gramática pedagógica consiste en renovar la impronta conservadora que aun atraviesa la enseñanza de contenidos gramaticales. Los nuevos enfoques apuntan a desmontar los pilares en los que se erigía el modelo tradicional; en primer lugar, el desplazamiento de la forma al significado, es decir, la enseñanza se debería focalizar en las decisiones que realiza el hablante en función de las alternativas que le ofrece el sistema de la lengua. De este modo, los conocimientos gramaticales adquirirían significatividad y «valor» de enseñanza ya que operarían como los dispositivos, herramientas y procedimientos que habilitan a los hablantes para comunicarse de manera eficaz. En segundo lugar, el desplazamiento de la norma al uso, es decir, se propone una redimensionalización del error, el cual debería pasar a considerarse como un producto intrínseco a los procesos de textualización con un

potencial didáctico mucho más significativo para reflexionar sobre la maquinaria gramatical que las formas consideradas correctas (cfr. 1.4.2.3. *Enfoques comunicativos: gramática funcional y gramática cognitiva*). Este corrimiento implica dejar de lado las prácticas de corrección que sancionan y censuran, para dar paso al trabajo con el error como herramienta de aprendizaje significativo, hecho que puede generar en los alumnos un cambio de actitud hacia las actividades de escritura y reescritura al no sentirse sancionados y estigmatizados por la presencia de «fallas» en sus producciones escritas. El error valorado positivamente como instrumento desde el cual partir para iniciar los procesos de revisión de la escritura y el texto como constructo dinámico y en constante co-construcción, son el puntapié fundamental para presentar la revisión y la reescritura no como trabajos «extra» y *a posteriori* sino como instancias intrínsecas a la textualización ya que siempre es posible lograr mejores versiones.

De esta manera, la gramática pedagógica hará posible establecer puentes entre los usos efectivos y concretos de los hablantes y la reflexión gramatical, en palabras de Castellà (1994), una gramática pedagógica debe ser una gramática para el uso y ha de responder a la pregunta ¿Qué tiene que saber un ciudadano adulto sobre su lengua para poder utilizarla con éxito? Como respuesta a la pregunta, el autor plantea una constelación de saberes relacionados con los múltiples niveles textuales: adecuación del texto a su contexto de emergencia, coherencia, cohesión y morfosintaxis. En relación a estos últimos, se propone la enseñanza de contenidos relativos a la morfología y a la sintaxis del español desde un enfoque que contemple el conocimiento y sistematización de la norma gramatical y el dominio de un metalenguaje básico (Zayas, 2006; Castellà, 1994).

Un primer paso para reubicar y refuncionalizar el lugar de la gramática en las aulas de lengua, sería establecer dos acuerdos básicos. En primer lugar, que la gramática no es ni aburrida ni divertida, sino que depende de varios factores, entre ellos, cómo se la administra, qué tipo de gramática se utiliza como marco y qué conocimientos y dominio teórico posee el que los enseña. En segundo lugar, el discurso pedagógico debe dejar en claro que ya no caben dudas de que es necesaria la enseñanza de la gramática (como dimensión específica dentro de la formación lingüística de los alumnos), puesto que una genuina reflexión sobre el sistema de la lengua colabora en el mejoramiento de las competencias lectoras y escritoras de los hablantes. Por tal motivo, y como ya hemos mencionado, el cuestionamiento no debería direccionarse hacia los contenidos

gramaticales en sí, sino más bien hacia las metodologías empleadas en la enseñanza de esos contenidos y a los modelos gramaticales que se toman como marcos de referencia.

En este contexto, la Ley Nacional de Educación<sup>144</sup> vigente promueve la enseñanza y la sistematización de contenidos gramaticales y de la normativa del español con “la ayuda del docente”. No obstante, para que estos planteamientos discursivos se cumplan, es necesario que, para reinsertar y refuncionalizar la enseñanza de la gramática en las aulas del sistema educativo argentino, en primera instancia, se vuelva a incorporar la gramática como contenido disciplinar específico, válido y obligatorio en la formación docente tanto de maestros como de profesores.

Como correlato, la investigación académica debe orientarse a los estudios sistemáticos y empíricos respecto de qué conocimiento gramatical es necesario que los usuarios del lenguaje dominen al momento de producir un texto. Por lo tanto, uno de los desafíos consiste en la reflexión acerca de qué aspectos gramaticales son significativos para su aprendizaje y sistematización para que estén activos en todas las situaciones de escritura que se les presenten a los usuarios del lenguaje.

Esta investigación intentó aportar conocimiento respecto de un área escasamente explorada en la comunidad universitaria de la que formo parte: las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes que ingresan a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de la UNLPam. El objetivo consistió en describirlas contextualizada y pormenorizadamente para empezar a pensar en conjunto, una propuesta que, además de revertir los problemas, permita el desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa de todos los estudiantes.

Nuestra investigación se constituyó en un estudio empírico de diagnóstico, análisis y evaluación profundos de las diversas zonas críticas de la escritura de los ingresantes universitarios en sus múltiples aristas y niveles. No se pretende extrapolar ni generalizar resultados y categorías producto de una muestra particular, sino que, desde un contexto de enseñanza-aprendizaje natural y, mediante los hallazgos realizados, someter a discusión un escenario preocupante para, a partir de allí, proponer estrategias de intervención significativas y válidas que permitan remediar y/o revertir la situación precaria con la que ingresan en los estudios superiores en cuanto a sus competencias lingüístico-comunicativas. Solo el debate compartido y el compromiso de la totalidad de

---

<sup>144</sup>La Ley Nacional de Educación suplantó a la anterior Ley Federal (cfr. INTRODUCCIÓN, apartado n.º 2, *El lugar de la gramática*). Fue sancionada el 14 de diciembre de 2006 y promulgada el 27 de diciembre de ese mismo año, bajo la presidencia del Dr. Néstor Kirchner.

los agentes educativos involucrados, hará posible que todos los estudiantes universitarios de la carrera de Letras de la UNLPam se transformen en usuarios competentes del lenguaje y futuros docentes con una fuerte formación disciplinar que los habilite, en consecuencia, para formar alumnos con una educación lingüística eficaz para desenvolverse con autonomía en la cultura escrita.

Por último, y como toda investigación abre nuevos interrogantes que conforman sus perspectivas a futuro, describiremos brevemente los itinerarios investigativos que hemos comenzado a recorrer. Las actuales líneas de trabajo se configuran en la indagación respecto de las representaciones que docentes (tanto de la educación media como superior) y estudiantes (tanto del nivel secundario como del nivel universitario) tienen en relación a la gramática: qué consideran como tal, su grado de importancia, la validez de su enseñanza y aprendizaje, los aspectos que consideran significativos, su rol en el nivel medio y en el superior, las metodologías de enseñanza y los contenidos gramaticales enseñados/aprendidos, entre otros.

En este nuevo horizonte de estudio partimos de tres presupuestos. En primer lugar, los estudiantes no poseen la representación de la gramática como “set de estrategias que se emplean con el objetivo de producir una comunicación coherente” (Givón, 1993, p. 1), sino que, por el contrario, la consideran como un cuerpo de reglas rígido, abstracto y desvinculado de la escritura y, de este modo, no valoran su relevancia tanto para la elaboración de textos escritos académicos como para el automonitoreo de sus textualizaciones. En segundo lugar, para los docentes, la gramática ocupa un lugar subsidiario en sus prácticas áulicas debido a que no se la considera como un instrumento que pueda colaborar potencialmente en el mejoramiento de la escritura de los estudiantes. En tercer lugar, los docentes presuponen que los conocimientos gramaticales ya fueron adquiridos en las instancias anteriores del sistema educativo y por ende interfieren en el dictado de los ejes curriculares programados. Por tal motivo, no los integran en forma sistemática y significativa como contenidos a desarrollar.

Esta configuración de preconceptos o “imaginario” (Díaz, 1996) tiene un impacto negativo en el momento de incorporar la gramática desde el sentido fundamental con el que participa en el proceso de escritura, es decir, su papel significativo en el desarrollo del pensamiento abstracto y la metacognición. Por consiguiente, también impacta negativamente en la posibilidad de transformar a los alumnos en usuarios competentes del discurso escrito en sus diversos ámbitos de circulación.

Finalmente, según Strauss y Corbin,

Parte de la madurez del escritor de investigaciones es comprender que no hay ningún manuscrito completamente terminado alguna vez. [...] La razón para soltarlo es que la escritura es solo parte de una corriente acumulativa de ideas expresadas, a las cuales el escritor puede regresar después para criticar, en este trabajo o en uno posterior. Incorporar las críticas propias no es distinto a responder las ajenas. La psicología de soltar el libro, sin embargo, es más compleja y básicamente se trata de evitar la trampa de soñar con el manuscrito perfecto y, en su lugar, permitirse estar abierto a nuevos proyectos, ideas y datos (2002, p. 275-276).

Nos amparamos en estas palabras para tratar de poner punto final a la obsesión de que toda escritura es perfectible *ad infinitum* y, siendo conscientes del sinfín de fallas y fisuras que surgirán de las múltiples lecturas, acordamos en dar fin a este trabajo de investigación para iniciar el recorrido de nuevos horizontes de estudio e intervención, completamente convencidos de que, en palabras de los mismos autores, “Cada estudio, por pequeño que sea, es capaz de cambiar las cosas” (2002, p. 264).



# BIBLIOGRAFÍA

- Abad, F. y Espinosa, R. (1983). La sintaxis. En F. Abad y C. Berrio (coords.). *Introducción a la lingüística* (pp. 155-183). Madrid: Alhambra.
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A, De Beni, R., y Cornoldi, C. (2011). *Programa leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos. Libro teórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Abusamra, V. e Y. Joannette. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), i-iv.
- Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer. (Traducción de Guiomar Ciapuscio).
- Alcina Franch, J. y Blecua, J. (1994). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Alarcos Llorach, E. (1968). *Gramática estructural*. Madrid: Gredos.
- Alonso, A. y Henríquez Ureña, P. (1967). *Gramática castellana*. Buenos Aires: Losada.
- Alvar, M. (2000). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- Alvarado, M. (1997). Enseñanza de la escritura y paradojas de la pedagogía. En *Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 143-158). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Alvarado, M. y Silvestri, A. (1997). Factores que inciden en la comprensión lectora de textos académicos en el ciclo universitario. En *Voces de un campo problemático*.

*Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 367-375). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Alvarado, M. y Silvestri, A. (2004). La lectura y la escritura. En M. Alvarado (coord.). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 11-44). Argentina: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

Alvarez Méndez, J. (1987). *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*. Madrid: Akal.

Ander-Egg, E. (2000). *Métodos y técnicas de investigación III ¿Cómo organizar el trabajo de investigación?* Argentina: Lumen.

Arnoux, E. (1996). Contenidos básicos comunes en el área de lengua. En *Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 32-74). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Auroux, S. (1998). *La filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Docencia.

Baczko, B. (1983). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Benveniste, É. (1980). *Problemas de lingüística general*. México: Editorial Siglo XXI

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.

Bollini, R. (1997). Consideraciones acerca del metalenguaje. En *Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 359-366). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

- Borsinger, A. (2005). La lingüística sistémico-funcional y sus aplicaciones al estudio del discurso en español. En M. Pilleux (ed.). *Contextos del discurso* (pp. 207-214). Chile: Frasis Editores.
- Bosque, I. (1990). *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*. Madrid: Síntesis.
- Bosque, I. y Gutiérrez Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Borzzone, A. y Gramigna, S. (1987). *Iniciación a la lectoescritura*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Borzzone, A., De Mier, M y M. Cupani. (2012). La fluidez lectora en los primeros grados: relación entre habilidades de decodificación, características textuales y comprensión. Un estudio piloto con niños hablantes de español. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 18-33.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bravo, M. J. (2012). La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura. En G. Bombini (coord.). *Lengua y literatura* (pp. 51-78). Buenos Aires: Biblos.
- Brinker, K. (1988). *Linguistische Textanalyse*. Berlin: E. Schmidt. (Traducción de Giomar Ciapuscio).
- Bronckart, J. (1980). *Teorías del lenguaje. Introducción crítica*. Barcelona: Herder.
- Bronckart, J. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París: UNESCO.
- Bruner, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. España: Alianza.

- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta a la cultura*. España: Visor.
- Camps, A. (1998). La especificidad del área de la Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En A. Mendoza Fillola (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 33-47). Barcelona: Horsori
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita, en *Lectura y vida*, 24(4), 14-23.
- Camps, A. (2008). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En T. Ribas (coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp.13-32). Barcelona: Graó.
- Camps, A. y Milian, M. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En M. Milian, y A. Camps (comps.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 7-38). Argentina: Homo Sapiens.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (2000). Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. En M. Milian y A. Camps (comps.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 135-162). Argentina: Homo Sapiens.
- Camps, A. (comp.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Graó.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., y Cabré, P. (2004). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. y Zayas, F. (coords.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. España: Graó.

- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco Gutiérrez, A. (1999). La *consecutio temporum*. En *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 2, pp. 3061-3128). Madrid: Espasa.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2000a). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2000b). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Argentina: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castañeda Castro, A. (2009). Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español. Recuperado de [www.educacion.es/redele/revista/castaneda.shtml](http://www.educacion.es/redele/revista/castaneda.shtml)
- Castellá, J. (1994). ¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 2, 15-24.
- Castellò Badia, M. (2000). Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica. En A. Camps y M. Milian (comps.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 67-104). Argentina: Homo Sapiens.

- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chomsky, N. (1971). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje: su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.
- Ciapuscio, G. (2006). Los conocimientos gramaticales en la producción de textos. En R. Bein (coord.). *Homenaje a Ana María Barrenechea* (pp. 157-169). Buenos Aires: EUDEBA.
- Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común.
- Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Sistémico Funciona y en la lingüística textual. *Revista Signos*, 38(57), 31-48.
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cucatto, A. (1999). La Lingüística Cognitiva y su concepción dinámica del lenguaje y la significación. En A. Rubbione (ed.). *Lenguajes: Teorías y prácticas* (pp. 41-52). Buenos Aires: Rolta.
- Cucatto, A. (2004). Cómo integrar la gramática en los textos: la reflexión gramatical como dispositivo didáctico. En *Documento de Apoyo Curricular del espacio Lengua y Literatura*. Recuperado de [www.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/.../lenguayliteratura.pdf](http://www.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/.../lenguayliteratura.pdf).

- Cucatto, A. (2005). Conexión, claridad textual y expresión escrita: el uso subespecificado del relativo *donde*. *Proyecciones desde la lingüística cognitiva. Rasal, 1*, 53-67.
- Cucatto, A. (2007). Hacia una definición de la Gramática Pedagógica. Aportes de la Lingüística Cognitiva para la enseñanza del Español. En *Actas de las Cuartas Jornadas Internacionales de Educación Lingüística. El rol de la lingüística en la interpretación de un discurso globalizado*. Concordia: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Cucatto, A. y Pérez Juliá, M. (2003). Dificultades en la organización del texto narrativo escrito. Algunas propuestas didácticas para trabajar el error desde una perspectiva cognitivo-perceptiva. En *Actas del II Congreso Internacional Cátedra UNESCO. Lectura y escritura*. Chile: Universidad Católica de Valparaíso. Formato CD.
- Cucatto, A. y Cucatto, M. (2004). La gramaticalización de la pieza léxica 'ver'. Del uso del sistema a la sistematización del uso. *Pragmalingüística, 12*, 27-43.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Paris: Ophrys.
- Cumming, S y Ono, T. (2000). El discurso y la gramática. En T. Van Dijk (ed.). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso* (vol. 1, pp. 171-205). Barcelona: Gedisa, 2000.
- Danes, F. (1974). Functional sentence perspective and the organization of the text. En F. Danes (ed.). *Papers on Functional Sentence Perspective* (pp. 106-128). Praga: Academia /La Haya: Mouton.
- Demonte, V. (2006). La gramática ubicua. O cómo se miran los textos a través de la gramática. En M. Sedano, A. Bolívar y M. Shiro (eds.). *Haciendo lingüística, Homenaje a Paola Bentivoglio* (pp. 177-190). Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

- de Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- de Kock, J. (2000). La enseñanza de la gramática. En M. Alvar (ed). *Introducción a la lingüística española* (pp. 51-67). Barcelona: Ariel.
- Díaz, E. (1996). *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Biblos.
- Díaz, M. y de Vega, M. (2003). Modelos de situación e inferencias en la comprensión de textos. En J. León (coord.). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 139-152). España: Pirámide.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*. Argentina: Edicial.
- Di Tullio, A. (2000). Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática. *Lingüística en el aula*, 4, 7-28.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (1997). Representaciones sociales en el proceso de lectura. *Signo y Seña*, 8, 318-340.
- Dubois, M. (1991). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, S. (1987). *Didáctica de la gramática. Teorías lingüísticas. Sistema de la lengua*. Madrid: Narcea.
- Fetzer, A. (2004). *Recontextualizing Context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.



- Firbas, J. (1974). Some Aspects of the Czechoslovak Approach to Problems of Functional Sentence Perspective. En F. Daneš (ed.). *Papers on Functional Sentence Perspective* (pp. 11-37). Praga / La Haya: Mouton.
- Flower, L. (1979). Writed-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41, 19-37.
- Flower, L y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1: Los procesos de lectura y escritura* (pp. 73-110). Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Fogsgaard, I. (2003). Las clases de palabras. En N. Delbecque (ed.). *Aproximaciones cognoscitivo-funcionales al español* (pp. 51-63). Amsterdam-New York: Rodopi.
- Fontich Vicens, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Fuchs, C y Le Goffic, P. (1979). *Introducción a la problemática de las corrientes lingüísticas contemporáneas*. Argentina: Hachette.
- Gaiser, C. (2013). La enseñanza de la gramática: un debate pendiente en el contexto de la educación argentina. *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*, 3(1), artículo n° 6. Disponible en <http://ir.lib.uwo.ca/entrehojas/vol3/iss1/6>.
- García Madruga, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. España: Paidós.
- Gaspar, M. y Otañi, L. (2003). El papel de la gramática en la enseñanza de la escritura. *Cultura y Educación*, 15(1), 47-57.
- Gaspar, M y Otañi, L. (2004). La gramática. En M. Alvarado (coord.). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 71-99). Argentina: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

- Ghío, E. y Fernández, D. (2005). *Manual de Lingüística Sistémico Funcional*. Universidad Nacional del Litoral.
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2009) *¿Cómo se clasifican las palabras?* Buenos Aires: Biblos.
- Girón Alconchel, J. (2000). Historia de la gramática en España. En M. Alvar (ed.). *Introducción a la lingüística española* (pp. 69-91). Barcelona: Ariel.
- Givón, T. (1993). *English Grammar: a Function-Based Introduction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gómez Torrego, L. (2002). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- Gómez Torrego, L. (2006). *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español*. España: Arco Libros.
- González Calvo, J. M. (1995). *La oración simple*. Madrid: Arco/Libros.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- Gülich, E. y Kotschi, T. (1995). Discourse Production in Oral Communications. A Study Based in French. En U. Quasthoff (ed.). *Aspects of Oral Communication* (pp. 30-66). Berlin/New York: de Gruyter. (Traducción de Guiomar Ciapuscio).
- Gutiérrez Calvo, M. (2003). Memoria operativa e inferencias en la comprensión del discurso. En J. León (coord.). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 123-138). Madrid: Pirámide.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London/Melbourne/Auckland: Edward Arnold.
- Halliday, M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London/Melbourne/Auckland: Edward Arnold.
- Heinemann, W. y Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer (Traducción de Giomar Ciapuscio)
- Hernández Alonso, C. (1996). *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Hernández, Alonso. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (ed.). *Introducción a la lingüística española* (pp. 195-211). Barcelona: Ariel.
- Hernández Sampieri, R. (2004). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw-Hill Interamericana.
- Hernanz, M. y Brucart, J. (1897). *La sintaxis I. Principios teóricos. La oración simple*. Barcelona: Crítica.
- Jakobson, R. (1981). *Ensayos de lingüística general*. Argentina: Seix Barral.
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales: un domaine en expansion. En *Les représentations sociales* (pp. 31-61). París: PUF.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. España: Alianza.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje*. España: Morata.
- Klein, I. (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.

- Kovacci, O. (1986). La oración en español y la definición de sujeto y predicado. En *Estudios de gramática española* (pp. 11-21). Buenos Aires: Hachette.
- Kovacci, O. (1990). *El comentario gramatical*. Buenos Aires: Arco.
- Kovacci, O. (1994). *Estudios de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Kovacci, O. (2000). Estructura de la oración. En M. Alvar (ed.). *Introducción a la lingüística española* (pp. 331-343). Barcelona: Ariel.
- Kozulin, A. (1995). Vigotsky en contexto. En *Pensamiento y Lenguaje* (pp. 9-40). España: Paidós.
- Lagunilla, M. (1999). Las construcciones de gerundio. En *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 2, pp. 3443- 3503). Madrid: Espasa.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Perspectives*. Standford: Stanford University Press.
- León, J. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. España: Pirámide.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Argentina: Paidós.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Argentina: Paidós.
- López García, Á. (1994). *Gramática del español*. España: Arco.

- López García, Á. (1998). La lingüística del siglo XXI: hacia dónde se dirige la ciencia del lenguaje. En B. Gallardo Paúls (ed.). *Temas de lingüística y gramática* (106-121). Valencia: Departament de Teoría dels Llenguatges/Universidad de Valencia.
- López García, Á. (2000). Teoría gramatical. En M. Alvar (ed.). *Introducción a la lingüística española* (pp. 7-22). Barcelona: Ariel.
- López García, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística*. España: Paidós.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Argentina: Aique.
- Marín, Marta. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Argentina: Aique.
- Marín, Marta. (2008). *Una gramática para todos*. Buenos Aires: Voz Activa.
- Marín, Marcos. (1974). *Aproximación a la gramática española*. Madrid: Cincel.
- Marín, Marcos. (2000). Introducción a la gramática. En M. Alvar (ed.). *Introducción a la lingüística española* (pp. 23-49). Barcelona: Ariel.
- Marín, M. (coord.). (1998). *Gramática española*. España: Síntesis.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos*, 35(51-52), 217-230.
- Martinet, A. (1987). *Sintaxis general*. Madrid: Gredos.
- Martínez, J. (1996). *La oración compuesta y compleja*. Madrid: Arco/Libros.

- Martínez, J. (1999). La concordancia. En *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol.2, pp. 2695-2786). Madrid: Espasa.
- Martínez, C. (1999). Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En M. Solís (comp.). *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos* (pp. 31-55). Colombia: Universidad del Valle.
- Menéndez, S. (1993). *Gramática textual*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Milian, M. y Camps, A. (2000) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Argentina: Homo Sapiens.
- Milian, M. y Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de las secuencias didácticas de gramática (SDG). En A. Camps (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 25-54). Barcelona: Graó.
- Molinari Marotto, C. (2008). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Monné Marsellés, P. (1998). La escritura y su aprendizaje. En A. Mendoza Fillola (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 155-168). Barcelona: Horsori.
- Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moscovici, S. (1989). Des représentation collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. En *Les représentations sociales* (pp. 62-86). París: PUF.
- Múgica, N. y Solana, Z. (1989). *La gramática modular*. Buenos Aires: Hachette.

- Negroni, M. (2001). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires: Edicial
- Núñez, R. y del Teso, E. (1996). *Semántica y pragmática del texto común*. Madrid: Cátedra.
- Ong, W. (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Olson, D. y Torrance, N. (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa
- Otañi, L. y Gaspar, M. (2006). Sobre la gramática. En M. Alvarado (coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp.75-111). Buenos Aires: FLACSO / Manantial.
- Palincsar, A.S. y Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.
- Parodi Sweis, G. (1998). Conexiones entre comprensión y producción de textos escritos. Estudio exploratorio en alumnos de educación básica. *Lingüística en el aula, 2*, 7-18.
- Pérez, L. y Rogieri, P. (2007). La gramática en la escuela. Criterios de decisión para su enseñanza. *Anales de la educación común. Educación y lenguajes, 3(6)*, 108-113.
- Peronard, M. (1994). La evaluación de la comprensión de textos escritos: el problema del resumen. *Lenguas Modernas, 21*, 81-95.
- Pittard, V. y Martlew, M. (2000). La cognición situada socialmente y la actividad metalingüística. En M. Milian y A. Camps (comps.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 105-134). Argentina: Homo Sapiens.

- Prieto de los Mozos, E. (1998). Gramáticas de base pragmática y comunicativa: justificaciones. En B. Gallardo Paúls (ed.). *Temas de lingüística y gramática* (pp. 146-162). Valencia: Departament de Teoria dels Llenguatges/Universidad de Valencia.
- Radford, A. (1997). *Syntax. A minimalist introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RAE. (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- RAE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española* (vol. I). Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española* (vol. II). Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- RAE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Buenos Aires: Espasa.
- Rijlaarsdam, G. y Couzijn, M. (2000). La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura. En M. Milian y A. Camps (comps.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 215-258). Argentina: Homo Sapiens.
- Rincón, G. (1999). Entre-textos: la integración del lenguaje escrito en la enseñanza. En M. Solís (comp.). *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos* (pp. 117-146). Colombia: Universidad del Valle.
- Ribas, T. (coord.). (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. España: Graó.
- Robins, R. (1988). Apéndice. Historia de la lingüística. En F. Newmeyer (comp.). *Panorama de la Lingüística Moderna. Teoría lingüística: Fundamentos* (vol. 1, pp. 529-549). Madrid: Visor.



- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de secundaria obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática* (Tesis de Doctorado). Universidad de Valencia. España.
- Romero, D. (2007). Las cláusulas reducidas. En I. Klein (coord.). *El taller del escritor universitario* (pp. 174-178). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto 1: los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-71). Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Roca Pons, J. (1974). *Introducción a la gramática*. Barcelona: Teide.
- Ruiz Campillo, J. Gramática cognitiva y ELE: entrevista a José Plácido Ruiz Campillo. *Marco ELE. Revista de didáctica ELE*, 5. Recuperado de [www.marcoele.com/num/5/gramaticacognitiva.php](http://www.marcoele.com/num/5/gramaticacognitiva.php).
- Saussure, F. (1997). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Serafini, M. (2005). *¿Cómo se escribe?* Argentina: Paidós.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildryard (comps.). *Literacy, Lenguaje and Learning: The nature and Consequences of Reading and Writing* (pp. 307-330). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Silvestri, A. y Balmayor, E. (1999). Estrategias metacomprendivas en alumnos universitarios: el caso de la autocorrección. En M. Solís (comp.). *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos* (pp. 147-164). Colombia: Universidad del Valle.

- Silvestri, A., Arnoux, E. y Nogueira, S. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. *Revista Signos*, 39(60), 9-30.
- Silvestri, A. y Otañi, I. (2008). Conocimientos gramaticales, desarrollo cognitivo y habilidades comunicativas. En R. Bein y M. Malvestitti (coords.). *Homenaje a Ana María Barrenechea* (pp. 443-454). Buenos Aires: EUDEBA.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Argentina: Cántaro.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solís, M. (1999). *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Colombia: Universidad del Valle.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Madrid: Anthropos.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica. En M. Milian y A. Camps (comps.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 39-65). Argentina: Homo Sapiens.

- Tusón, J. (1974). *Lingüística*. Barcelona: Teide.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprensión*. New York: Academy Press.
- Van Dijk, T. (1996). *La ciencia del texto*. España: Paidós.
- Varela Ortega, S. (1992). *Fundamentos de morfología*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós.
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned an Taught. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 2, 15-18.
- Wotjak, G. (2006). *Las lenguas, ventanas que dan al mundo*. España: Universidad de Salamanca.
- Zayas, F. (1999). Más allá de una didáctica de la gramática. En M. García (ed.). *Enseyament de Lengües i Plurilingüesme* (pp. 83-92). Valencia: Universidad de Valencia.
- Zayas, F. (1993). Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual. En C. Lomas y A. Osoro (comps.). *Un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 199-222). España: Paidós.

## **ANEXOS**

# ANEXO N° 1:

## DIAGNÓSTICO DE ENTRADA

ESTA PRUEBA DIAGNÓSTICA FORMA PARTE DE UNA INVESTIGACIÓN QUE TIENE POR OBJETIVO EL MEJORAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO.

Sexo: ..... Edad:

.....

Escuela de egreso: ..... Año de egreso:.....

Nivel/grado de escolaridad de los padres:

.....

.....

.....Recursante: -tachar lo que no corresponda- Si No

Otras materias que curso:

.....

### Actividades

#### 1- Leer atentamente el siguiente texto.

##### ¿QUÉ ES LA “ESCRITURA” O “GRAFÍA”?

La escritura, en el sentido estricto de la palabra, la tecnología que ha moldeado e impulsado la actividad intelectual del hombre moderno, representa un adelanto muy tardío en la historia del hombre. El *Homo sapiens* lleva tal vez unos 50 mil años sobre la tierra (Leakey y Lewin, 1979, pp. 141 y 168). La primera grafía, o verdadera escritura, que conocemos apareció por primera vez entre los sumerios en Mesopotamia, apenas alrededor del año 3500 a. de C. (Diringer, 1953; Gelb, 1963)

Antes de esto, los seres humanos habían dibujado durante innumerables milenios. Asimismo, diversas sociedades utilizaban diferentes recursos para ayudar a la memoria o *aides-mémoire*: una vara con muescas, hileras de guijarros, o bien como los equipos de los incas (una vara con cuerdas a las que se ataban otras cuerdas), los calendarios de los indios norteamericanos de las llanuras, quienes dividían el tiempo por inviernos y así sucesivamente. Sin embargo, una grafía es algo más que un simple recurso para ayudar a la memoria. Incluso cuando es pictográfica, una grafía es algo más que dibujos. Los dibujos representan objetos. Un dibujo de un hombre, una casa y un árbol en sí mismo, no *expresa* nada. (Si se proporciona el código o el conjunto de reglas adecuado es posible que lo haga; pero un código no puede representarse con imágenes, a menos que sea con la ayuda de otro sistema no codificable en la ilustración. En último término, los códigos deben explicarse con algo más que dibujos: es decir, con palabras o dentro de un contexto humano total, comprensible a los seres humanos.) Una grafía en el sentido de una escritura real, como es entendida aquí, no consiste sólo en imágenes, en representaciones de cosas, sino en la representación de un *enunciado*, de palabras que alguien dice o se supone que dice.

Por supuesto, es posible considerar como “escritura” cualquier marca semiótica, es decir, cualquier marca visible o sensoria que un individuo hace y a la cual le atribuye un significado. Por lo tanto, un simple rasguño en una piedra o una muesca en una vara, interpretables sólo para quien los produjo, podría ser una “escritura”. Si esto es lo que se pretende dar a entender por “escritura”, su antigüedad es comparable, tal vez, a la del habla. No obstante, las investigaciones de la escritura que la definen como cualquier marca visible o sensoria con un significado determinado, la integran en la conducta meramente biológica. ¿Cuándo se convierte en “escritura” la huella de un pie o un depósito de heces y orina (empleados por muchas especies de animales como comunicación; Wilson, 1975, pp. 228-229)? El uso del término “escritura” con este sentido más amplio, para incluir toda marca semiótica, hace trivial su significado. La irrupción decisiva y única en los nuevos mundos del saber no se logró dentro de la conciencia humana al inventarse la simple marca semiótica, sino al concebirse un sistema codificado de signos visibles por medio del cual un escritor podía determinar las palabras exactas que el lector generaría al partir del texto. Esto es lo que hoy en día llamamos “escritura” en su acepción más estricta.

En este sentido global de escritura o grafía, las marcas codificadas visibles integran las palabras de manera total, de modo que las estructuras y referencias sutilmente intrincadas que se desarrollan en el oído pueden ser captadas de forma visible exactamente en su complejidad específica, y por ello mismo, pueden producir estructuras y referencias todavía más sutiles, superando con mucho las posibilidades de la articulación oral. En este sentido ordinario, la escritura, era y es la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas. No constituye un mero apéndice del habla. Puesto que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista, transforma el habla y también el pensamiento. Las muescas en las varas y otras *aides-mémoire* conducen hacia la escritura, pero no reestructuran el mundo vital humano como la hace la verdadera escritura.

Los sistemas de verdadera escritura pueden desarrollarse, y normalmente lo hacen, de manera paulatina a partir de un uso más elemental de los recursos para ayudar a la memoria. Existen etapas intermedias. En algunos sistemas codificados, el que escribe sólo puede producir aproximadamente lo que el lector comprenderá, como en la técnica creada por los vai en Liberia (Scribner y Cole, 1978) o incluso en los antiguos jeroglíficos egipcios. El control más riguroso es el logrado por el alfabeto, aunque aún éste nunca sea totalmente perfecto en todos los casos. Si escribo la palabra *read*, pudiera significar un participio pasado (pronunciado para rimar con *red*), e indicaría que el documento sobre el cual la escribí ya fue revisado; o es posible que sea un imperativo (pronunciado para rimar con *reed*); e indicaría que habrá que revisarlo. Incluso con el alfabeto, en ocasiones se necesita de un contexto extra-textual, aunque sólo en casos excepcionales: ¿cuán excepcionales? Dependerá de la medida en que se haya adaptado el alfabeto a una lengua dada.

Extraído de Walter Ong, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*.

**2- Resumir el texto anterior en no más de 10 (o 15) renglones.**

**3- Señalar si la escritura de las siguientes frases es correcta o incorrecta y justificar:**

**a-** La política familiar y la protección de la familia prevén el amparo de sus integrantes.

Correcta:.....

Incorrecta:....

Justificación:.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**b-** Entre el 38% de residentes en Canadá que se consideran hispanohablantes lo interesante sería saber la clase social a la que pertenecen.

Correcta:....

Incorrecta:.....

Justificación.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**c-** Clemente, camina por senderos florecientes, hacía frío y hay un gran manto de nieve que cubría la tierra y el sendero.

Correcta:....

Incorrecta:.....

Justificación.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**d-** Discutiendo el tema de los préstamos internacionales, los funcionarios se excedieron en el tiempo asignado.

Correcta:.....

Incorrecta:....

Justificación.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**e-** La Asociación Argentina de Comercio, que engloba a la mayor parte de los comercios pequeños, consideran de que los hipermercados están haciendo una competencia desleal.

Correcta:.....

Incorrecta:.....

Justificación:.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**f-** El sistema permite mejorar, por una parte, el ruido de los vehículos y el alto grado de accidentes.

Correcta....

Incorrecta:.....

Justificación:.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**g-** Si llovería, la agricultura y la ganadería de la región mejorarían notablemente.  
Correcta:..... Incorrecta:...

Justificación:.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**h-** Si me ganara la lotería, me compraría una casa y un auto.  
Correcta:... Incorrecta:.....

Justificación:.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**i-** Pedro busca a sus amigos secuestrados. En ese momento conoce a una niña que lo ayuda pero los secuestradores se dan cuenta y ponen obstáculos. Preguntan a todos los vecinos y al final los encuentran.

Correcta:..... Incorrecta:....  
Justificación:.....

.....  
.....  
.....  
.....

**j-** La presentación judicial fue hecha en agosto pasado, sosteniendo que el decreto viola y conculca derechos constitucionales y legales y haciendo referencia al hecho de que, si se justificaría la reducción salarial por su carácter transitorio, se estaría incurriendo en el error de terminar perpetuando las que, en su momento, fueran medidas de excepción.

Correcta:.... Incorrecta:...  
Justificación:.....

.....  
.....  
.....  
.....

**4- En el siguiente fragmento de José Martí, reconocer verbos y verboides (diferenciarlos claramente).**

San Martín fue el libertador del Sur. Sus padres eran españoles, y a él lo mandaron a España para que fuese militar del rey. Cuando Napoleón entró en España con su ejército, para quitar a los españoles su libertad, los españoles armados con fusiles y bayonetas pelearon contra Napoleón: los viejos, las mujeres, los niños; un niño valiente, un catalancito, hizo huir una noche a una compañía, disparándole tiros y más tiros desde un rincón del monte: al niño lo encontraron muerto de hambre y de frío; pero tenía en la cara como una luz, y sonreía, como si estuviese contento.



San Martín hablaba poco; parecía de acero; miraba como un águila y nadie lo desobedecía. En cuanto supo que América peleaba por obtener su libertad, regresó. Llegado a Buenos Aires; no dijo discursos: levantó un escuadrón de caballería. En San Lorenzo fue su primera batalla; sable en mano se fue San Martín detrás de los españoles, que venían muy seguros, tocando el tambor, y se quedaron sin tambor, sin cañones y sin bandera. En los otros pueblos de América los españoles iban venciendo: a Bolívar lo había echado Morillo, el cruel, de Venezuela; Hidalgo estaba muerto; O'Higgins salió huyendo de Chile; pero donde estaba San Martín siguió siendo libre la América. Hay hombres así...

**5- En el siguiente fragmento reconocer: sustantivos, adjetivos y adverbios (diferenciarlos claramente).**

La investigación había comenzado mucho antes, pero ese último fin de semana, superando toda suposición, el crimen brutal de un joven precipitó el desenlace fatal. Un gran operativo policial en la zona terminó con la detención de un sospechoso, que sería el mayor implicado.

El joven asesinado tenía diecinueve años. Su mejor amigo, un antiguo compañero de escuela, se enteró del hecho y rápidamente decidió contar la verdad. De esta manera, la policía le pudo seguir el rastro al delincuente. No hay ninguna otra pista que permita conocer los motivos, aunque el testigo declaró por un lado, que la víctima había recibido una serie de anónimos muy agresivos, en los cuales se lo amenazaba de muerte y por otro, que había visto más de una vez al supuesto criminal por allí.

**6-**

**a- Reescribir el siguiente fragmento realizando todas las modificaciones que considere necesarias.**

**b- Indicar en qué consisten las incorrecciones.**

Las actividades para este largo fin de semana que empieza con la festividad de San Juan y la coincidencia con la velada de ayer por la noche que provocó un gran colapso circulatorio en Barcelona durante toda la noche, de manera que las principales vías de la salidas de la ciudad no pudieron encauzar los más de doscientos mil coches que se preveía que saldrían y el caos, duró hasta primeras horas de la noche.

## ANEXO N° 2:

### DIAGNÓSTICO DE SALIDA

ESTA PRUEBA DIAGNÓSTICA FORMA PARTE DE UNA INVESTIGACIÓN QUE TIENE POR OBJETIVO EL MEJORAMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO.

Sexo: ..... Edad:

.....

Escuela de egreso: ..... Año de  
egreso:.....

Nivel/grado de escolaridad de los padres:

.....

.....

.....Recursante: -tachar lo que no corresponda- Si No

Otras materias que curso:

.....

#### Actividades

##### 1- Lea atentamente el siguiente texto.

#### Los géneros discursivos

El lenguaje es una práctica social que se integra con otras prácticas sociales no verbales. Se lo utiliza en ámbitos diversos y con funciones diversas. El lenguaje que utilizamos en las distintas áreas de la actividad se da en forma de enunciados: el sentido de esos enunciados no reside sólo en las palabras que los componen, sino que depende de las circunstancias en que son utilizados.

Los enunciados que se integran en una actividad determinada presentan características comunes en su articulación, en su estilo, en sus procedimientos, en su concepción del destinatario. Constituyen así ejemplares de "géneros discursivos", es decir, de tipos más o menos convencionalizados de enunciados que comparten características temáticas, estilísticas y estructurales. Así, por ejemplo, los hechos particulares que constituyen la vida cotidiana de las personas no suelen ser tema de los géneros periodísticos, ya que éstos se ocupan de acontecimientos de interés público: una crónica periodística puede informar acerca de una manifestación, pero difícilmente lo haga acerca de una fiesta de cumpleaños, a menos que el homenajeado sea un personaje público o que algún suceso transforme la fiesta en noticia. Estructuralmente, la crónica periodística es un género discursivo que se caracteriza por presentar la información en forma narrativa, cronológica, y a su vez, como los géneros periodísticos en general, concentra la información principal en las primeras líneas (lo que se llama "pirámide invertida": la base es el encabezamiento), de manera de facilitar una lectura rápida (el lector de diario quiere enterarse de las noticias más importantes en el poco tiempo de que dispone). En cuanto a las características de estilo, si bien varía de un medio a otro y de un periodista a otro, la crónica es un género pretendidamente "objetivo", es decir, que pretende informar y no opinar sobre los hechos, por lo que su estilo suele ser más bien neutro y se

suelen soslayar palabras o frases que expresen de manera muy evidente opiniones o evaluaciones.

Si bien admiten variación y creatividad, los discursos no son el resultado de combinaciones absolutamente libres. En cada situación comunicativa, el emisor debe optar por el género que mejor se adecue a los objetivos perseguidos dentro de un repertorio más o menos limitado. Una elección equivocada o un mal dominio del género, a su vez, afectan la comunicación y sus consecuencias prácticas. Por ejemplo, si al alumno se le solicita el comentario de un cuento, éste no puede consistir en el resumen de la historia narrada sino en el análisis ordenado de los aspectos del texto que considere relevantes, entonces sólo referirá fragmentos del relato o recurrirá a citas para apoyar la exposición. Por otra parte, los formatos –estructuración gráfica del texto que nos permite diferenciar, por ejemplo, una poesía de una entrevista o de una carta o de un teorema o de una nota al pie- y la distribución en un espacio textual más amplio orientan tanto a la producción como a la comprensión, ya que señalan la opción genérica que corresponde. Por ejemplo, las pautas con que cada diario diagrama sus páginas delimitan los géneros que lo integran y orientan al lector en su recorrida: recuadros o columnas laterales contienen notas de opinión, que evalúan e interpretan los acontecimientos referidos en las crónicas que ocupan la parte central de las páginas. Si este esquema se transgrede sin aviso, el lector tendrá un momento de confusión, no sabrá discriminar información de opinión.

Sintetizando, podemos decir que los géneros presentan tantas variedades como contextos de utilización, pero la variedad se da dentro de una estructura convencional, una forma cristalizada –aunque flexible- a la que el emisor recurre y cuyo conocimiento le ahorra esfuerzos y aumenta su eficacia comunicativa. Así, saber organizar la información en una exposición oral o en una monografía es útil para cualquier estudiante secundario o universitario. La exposición oral y la monografía son géneros discursivos propios de la actividad escolar y académica y a través de ellos se organizan buena parte de los intercambios verbales ligados a la transmisión del conocimiento en esos ámbitos.

Frente a una tarea de escritura entonces, el escritor evaluará cuál es el género que mejor se adecua a sus objetivos y planificará el texto teniendo en cuenta la estructura y el estilo que correspondan al mismo. El lector, por su parte, obtendrá del “paratexto” información acerca del género al que pertenece el texto que se dispone a leer y adecuará sus expectativas a él, organizando y jerarquizando la información que va recogiendo de acuerdo con ese esquema. Escritor y lector cooperan mutuamente en la construcción del sentido a través de los géneros discursivos compartidos que facilitan las tareas de producción y comprensión.

Extraído de Arnoux, Elvira *et al*, “Talleres de lectura y escritura. Textos y actividades”

**4- Resume el texto anterior en no más de 10 (o 15) renglones.**

**5- Señale si la escritura de las siguientes frases es correcta o incorrecta y justifique.**

**6- Proponga la versión adecuada en los casos que corresponda**

**a-** En el texto, las oraciones adquieren un valor estético por sí mismos y el lenguaje se eleva por encima de lo cotidiano.

Correcta:.....

Incorrecta:....

Justificación:.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**b-** Estos autores, en la Primera Jornada de Literatura y Región en Río Cuarto organizado por el departamento de Lengua y Literatura.



**g-** Borges inicia su poema presentando un momento del día en que la luz empieza a declinar, el de la primera penumbra.

Correcta:.....

Incorrecta:...

Justificación:.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**h-** En la parte del día en que puede ubicarse el poema es en la tardecita cuando todos los colores que eran refulgentes en algún momento, ahora comenzaron a apagarse.

Correcta:...

Incorrecta:.....

Justificación:.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**i-** En una primera lectura podríamos decir que resalta la disposición de los versos del poema que tiene como objetivo imprimirle al texto un cierto ritmo que hace a su vez que las palabras adopten una importancia especial aunque no se trate de una agramaticalidad que pueda dotarlo de un sentido de musicalidad o hasta aliteración.

Correcta:.....

Incorrecta:....

Justificación:.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**j-** Si se realizara una lectura detenida y profunda del poema, se revelarían sus significados latentes.

Correcta:....

Incorrecta:...

Justificación:.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**k-** Describe el canto del pájaro de forma breve, sintética logrando así llegar a transmitir el goce maravilloso que causa el canto del pájaro.

Correcta:....

Incorrecta:...

Justificación:.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....

**7- En el siguiente fragmento de *El ahogado más hermoso del mundo*, de Gabriel García Márquez, reconozca verbos, verboides, adverbios, sustantivos y adjetivos (diferenciarlos claramente).**

Los primeros niños que vieron el promontorio oscuro y sigiloso que se acercaba por el mar, se hicieron la ilusión de que era un barco enemigo. Después vieron que no llevaba bandera ni arboladura, y pensaron que fuera una ballena. Pero cuando quedó varado en la playa le quitaron los matorrales de sargazos, los filamentos de medusas y los restos de cardúmenes y naufragios que llevaba encima, y sólo entonces descubrieron que era un ahogado.

Habían jugado con él toda la tarde, enterrándolo y desenterrándolo en la arena, cuando alguien los vio por casualidad y dio la voz de alarma en el pueblo. Los hombres que lo cargaron hasta la casa más próxima notaron que pesaba más que todos los muertos conocidos, casi tanto como un caballo, y se dijeron que tal vez había estado demasiado tiempo a la deriva y que el agua se le había metido dentro de los huesos. Cuando lo tendieron en el suelo vieron que había sido mucho más grande que todos los hombres, pues apenas si cabía en la casa, pero pensaron que tal vez la facultad de seguir creciendo después de la muerte estaba en la naturaleza de ciertos ahogados. Tenía el olor del mar, y sólo la forma permitía suponer que era el cadáver de un ser humano, porque su piel estaba revestida de una coraza de rémora y de lodo.

No tuvieron que limpiarle la cara para saber que era un muerto ajeno. El pueblo apenas tenía unas veinte casas de tablas, con patios de piedras sin flores, desperdigadas en el extremo de un cabo desértico. La tierra era tan escasa, que las madres andaban siempre con el temor de que el viento se llevara a los niños, y a los pocos muertos que les iban causando los años tenían que tirarlos en los acantilados. Pero el mar era manso y pródigo, y todos los hombres cabían en siete botes. Así que cuando encontraron el ahogado les bastó con mirarse los unos a los otros para darse cuenta de que estaban completos.

**6- a- Reescriba el siguiente fragmento realizando todas las modificaciones que considere necesarias.**

**b- Explique por qué realizó cada modificación.**

Desde su nacimiento, el hecho de haber nacido sietemesino, de que su incubadora fuera una caja de zapatos, que su niñez no haya sido feliz por las peleas de sus padres, y el hecho final, después de una vida mediocre totalmente, de que Teresa haya tirado su nueva vida junto a los animalitos de miga de pan, a la basura, nos da a pensar que su vida está destinada a ser mediocre y que no se puede cambiar.