

SIMPOSIO INTERNACIONAL “LECTURA Y ESCRITURA: NUEVOS DESAFÍOS”

LA PALABRA INTERDICTA: PROBLEMAS DE PRODUCCIÓN DISCURSIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Autora: Mgter. Estela María Zalba

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales & Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo

emzalba@infovia.com.ar

En nuestra presentación nos interesa encarar la problemática de la producción escrita de lo que denominaremos “texto académico”, dentro del cual incluimos los informes, las monografías, los proyectos de investigación, las tesinas, las memorias y los ensayos, es decir, los esquemas de formulación textual o formatos más habituales en el campo discursivo del ámbito universitario.

Si realizamos una revisión de los planes de estudios del nivel superior, notaremos que, en su gran mayoría, no incluyen cursos relacionados con la comprensión y producción de textos, como obligaciones curriculares. Este fenómeno estaría vinculado, a nuestro entender, con un supuesto: considerar que los estudiantes universitarios traen ya consolidados una serie de competencias y conocimientos, entre otros la habilidad de la escritura y los saberes a ella asociados. También sería ésta la causa por la cual muchos profesores, cuando encargan trabajos escritos a sus alumnos, no se preocupan por enseñar estrategias pertinentes, incluso en la mayoría de los casos ni siquiera les ofrecen algún tipo de indicación orientadora.

Ahora bien, nuestra propia práctica docente¹ con alumnos universitarios, que se enfrentan a la tarea de escribir, nos ha ido demostrando que la producción escrita les resulta –en un noventa por ciento de los casos- ardua y difícil, ya que presentan diversas y numerosas dificultades a la hora de redactar cualquier texto (desde una nota, pasando por un breve informe hasta una monografía). Estas dificultades se originan en una falta –absoluta en muchos casos- de experiencia de escritura. “Nunca me enseñaron” es, en síntesis, la frase que se repite ante la indagación. A una situación similar nos hemos enfrentado cuando nos ha tocado trabajar, en el nivel del posgrado, con alumnos que, a pesar de ser graduados universitarios, presentan –aunque en menor proporción que los alumnos del grado- similares dificultades y ausencia de estrategias en relación con la producción escrita.

Para sistematizar este “diagnóstico de situación” hemos recurrido a diversas categorías teóricas explicativas provenientes de la Lingüística y del Análisis del Discurso. Es decir que procedimos por “abducción”²: frente a un conjunto de datos empíricos (‘resultado’), conjeturamos una explicación (‘caso’) sobre la base de un constructo (o conjunto de constructos) teórico/s dado/s (‘regla’).

En todos estos casos, hemos observado que, recurrentemente, aparecen determinados dificultades, que remiten a tres niveles u órdenes de problemáticas: (1) gramaticalidad / agramaticalidad de la producción; (2) coherencia / incoherencia discursiva; (3) adecuación / inadecuación a una tipología textual dada. Los dos primeros son comunes a toda producción escrita. Si bien los aspectos relativos a los tres niveles están interrelacionados, responden a saberes y competencias diferentes. En tal sentido, dos competencias se ven básicamente involucradas: la competencia lingüística y la competencia discursiva o textual. Asimismo es importante señalar que

muchas de estas dificultades vinculadas a la producción escrita devienen de inconvenientes generados en la comprensión, por cuanto una de las características de la producción del texto académico es la de instaurarse sobre la base de un conjunto de relaciones transtextuales (intertextuales y metatextuales, principalmente)³ con otros discursos “fuente”.

1. Gramaticalidad / agramaticalidad de la producción:

Los sujetos, al escribir, actualizan una lengua, que han ido internalizando a modo de *competencia lingüística*⁴. Los saberes requeridos en la producción escrita son los relativos al dominio de las reglas sintáctico-morfológicas propias de la lengua española, en general, y al manejo de las reglas específicas de la lengua escrita: reglas ortográficas y de puntuación, como así también de las convenciones gráfico-espaciales y tipográficas.

1.1. Reglas morfo-sintácticas del español. Se advierten dificultades frecuentes en las siguientes reglas:

a) **Concordancia:** de género y número; de número y persona. Las relaciones que ofrecen más dificultades son las que remiten a la concordancia entre referente textual y su/s respectivos correferente/s (anafórico o catafórico), sobre todo en los casos en que se verifica el uso de las proformas relativas.

En relación a estas últimas formas lingüísticas, aparece como dificultad especial el uso inapropiado del relativo “donde”. Semánticamente “donde” tiene un valor ‘locativo’, pero suele aparecer utilizado de una manera errática, en lugar de otros relativos, principalmente “que” y “cuyo”, como así también con función de conector lógico-semántico, con valores conectivos no pertinentes. En estos casos se traslada a la escritura un uso lingüístico muy extendido en el registro oral mendocino.⁵

b) **Correlación de los tiempos verbales:** presupone el manejo de la conjugación verbal y especialmente los aspectos referidos al fenómeno de la ordenación cronológica (o cronología) y de la combinatoria posible (autorizada) de los tiempos verbales. Los casos más frecuentes: uso incorrecto de los tiempos verbales en el ‘estilo indirecto’ y mal uso del enálage temporal.

1.2. Reglas de la lengua escrita, vinculadas a las disposiciones “normativas”, es decir, las que sancionan los usos como correctos / incorrectos. Se advierten problemas en torno de dos aspectos: la **ortografía** y el **uso de los signos de puntuación**. En relación a este último, se advierte, con mucha frecuencia, la utilización de la coma entre sujeto y verbo, sin que medie entre ambos una aclaración; es también altamente errático el uso del punto y coma.

1.3. Asimismo se advierte una ausencia de organización a nivel de la diagramación gráfico-espacial. En este sentido, no está consolidado el conocimiento de los sistemas de parrado y/o no se uniforma su uso; tampoco aparece un criterio tipográfico homogéneo para los títulos y subtítulos y se evidencia un desconocimiento del sistema de números para indicar las relaciones jerárquicas entre los contenidos. Este último caso suele estar vinculado a una ausencia de jerarquización temática previa. También se observa que el cambio de tópico no es acompañado con el armado de un apartado diferente.

2. Coherencia / incoherencia discursiva:

Al producir un texto, se deben poner en juego una serie de saberes (metarreglas) y habilidades relativas a las operaciones propias de la discursivización o “puesta en discurso”. Dada la índole de las tipologías textuales que estamos analizando, estas operaciones discursivas se apoyan en procesos previos de comprensión relativos a: (a) la temática sobre la que versa el texto, y (b) a los textos ‘fuentes’ que sirven de “input” cognoscitivo a la tarea de producción.

Hemos agrupado las dificultades observadas en las producciones estudiantiles en tres aspectos que se interrelacionan estrechamente entre sí, pero que preferimos deslindar para su mejor tratamiento.

2.1. Organización temática o estructuración semántica del texto. Se advierten las siguientes dificultades:

a) Ausencia de una **jerarquización de la información**. Este problema se pone en evidencia en la diagramación gráfico-espacial, como ya señaláramos en el apartado 1.3.

b) Falta de un **plan global** o **esquema de contenido** pertinente. Un claro ejemplo de esto es la duplicación de temas, en el desarrollo de los trabajos.

2.2. Reelaboración de la información obtenida en los textos fuente.

En las **reelaboraciones de los textos fuentes** se advierte una tendencia, muy generalizada, a *desvirtuar su sentido*. Este fenómeno suele obedecer a dos causas: 1) una *mala interpretación del texto fuente*, en este caso el origen del problema está “fuera” de las actividades de producción, estrictamente hablando, por lo tanto se origina en las tareas previas de comprensión; 2) las inconsistencias detectadas son producto de una *redacción mal estructurada*, aquí, la causa de la inadecuación de lo escrito con el texto base se genera en la propia actividad de escritura. Es importante discriminar el origen del problema para poder trabajar en su superación.

2.3. Adecuación a las metarreglas de coherencia discursiva. Se observan dificultades vinculadas con las siguientes “meta-reglas” básicas (Charolles, 1978) relativas a la coherencia discursiva:

a) Meta-regla de **repetición**. Acorde con Charolles: “para que un texto sea coherente, es necesario que comprenda en su desarrollo lineal elementos de recurrencia estricta” (Charolles, 1978 en Moeschler & Reboul, 1999, p.511). Ahora bien, si extendemos o extrapolamos este principio charolleano a un nivel macrosemántico, podemos considerar que un texto focaliza un tópico (o tema) que debe mantenerse a lo largo del mismo y que, en los casos en que dicho tópico se “abra” en subtópicos (o subtemas), se debe tender a unificar o agrupar su tratamiento y/o desarrollo en secuencias consistentes explicitadas al nivel de lo gráfico-espacial (párrafos, apartados, capítulos).

En relación a la meta-regla explicitada, se observa una tendencia a la fragmentación y a la desorganización semántico-temática por cuanto se advierte una ausencia de agrupación pertinente, en párrafos, apartados y capítulos, en el desarrollo de un mismo tópico y/o de sus subtópicos. Es muy común observar como un mismo tópico (o subtópico) aparece, desaparece y reaparece a lo largo del texto.

Al indagar sobre las posibles causas de este fenómeno, en relación siempre con la tipología discursiva que nos ocupa, descubrimos el siguiente procedimiento llevado a cabo por los alumnos: suelen consultar diversos textos bibliográficos para desarrollar su propio texto, de los cuales realizan una síntesis o resumen; pero, a la hora de la

puesta en discurso, “cortan y pegan” estos resúmenes, en lugar de seguir un criterio de agrupamiento temático.

b) Meta-regla de **progresión**. Según Charolles: “Para que un texto sea coherente, es necesario que su desarrollo se acompañe de una aportación semántica constantemente renovada” (Charolles, 1978 en Moeschler & Reboul, 1999, p.511). Esta meta-regla explicita la “condición de progreso” (Ducrot, 1984) requerida para lograr la coherencia textual. Además, integrada con la primera ilustra el hecho de que un texto coherente tiene que tener un equilibrio entre la continuidad temática y la progresión semántica (Charolles, 1978,p.21, en Moeschler & Reboul, 1999, p.512).

La alteración de esta meta-regla se evidencia en la problemática descrita en (a), cuya explicación completamos señalando que al no agrupar los tópicos, se reitera la información ya dada, lo que da como resultado una duplicación de temas, a la que nos refiriéramos también en 2.1.(b).

c) Meta-regla de **no contradicción**. “Para que un texto sea coherente, es necesario que en su desarrollo no introduzca ningún elemento semántico que contradiga un contenido expuesto o presupuesto por una ocurrencia anterior o deducible de ésta por inferencia” (Charolles, 1978 en Moeschler & Reboul, 1999, p.512). Las contradicciones posibles pueden ser de dos clases: enunciativas e inferenciales. Estas últimas están claramente vinculadas con el contenido semántico y presuposicional de los lexemas, lexías o proposiciones.

Los casos de inconsistencias en el uso de los tiempos verbales, ya señalados (cfr.1.1.b) pueden inducir contradicciones enunciativas, ya que contraponen marcos de referencia temporal diferentes.

Por otra parte, se advierten contradicciones en el desglose temático de los textos académicos de los alumnos, cuando yuxtaponen conceptos o desarrollos teóricos que se oponen, debido al hecho de que provienen de marcos epistemológicos diversos, e incluso “incomensurables” (Khun, (1962), 1991), sin que medie una explicitación que aclare esta situación. En este sentido, pueden darse dos casos: o bien la contradicción se origina en la no comprensión o no identificación de los diferentes marcos teórico-epistemológicos existentes en las diversas bibliografías consultadas, es decir, en las actividades de interpretación previas a la producción propiamente dicha; o bien, entienden las disyunciones epistemológicas, pero no han sabido (o no han considerado necesario) aclararlas al integrarlas al propio texto. Este tipo de contradicciones también puede explicarse apelando a la cuarta meta-regla.

(d) Meta-regla de **relación**: “Para que una secuencia o un texto sean coherentes, es necesario que los hechos que denotan en el mundo representado estén relacionados” (Charolles, 1978 en Moeschler & Reboul, 1999, p.512) . Esta regla implica que las acciones, estados, acontecimientos y conceptos expresados en una secuencia discursiva han de ser *congruentes* en el modelo de mundo representado en ella, que funciona como marco de referencia. En los casos de producción discursiva que nos ocupan, esos mundos o marcos de referencia están constituidos o in-formados por las teorías o interpretaciones conceptuales de las que se nutre el propio discurso.

La no observancia de estas dos últimas meta-reglas, en los trabajos del tipo “ensayo” o en las secuencias argumentativas de las monografías, suele llevar a una adulteración del **principio de “no contradicción argumentativa”**: i) “No es posible defender dos conclusiones opuestas con un mismo argumento”, o bien, ii) “Dos argumentos opuestos no pueden favorecer la misma conclusión” (Moeschler en Moeschler & Reboul, 1999, p.516).

3. Adecuación / inadecuación a la tipología textual:

En relación a las tipologías analizadas, consideramos que los problemas detectados pueden agruparse en dos aspectos: los relativos a la "formulación del proyecto", que nos remite a la etapa de "pre-producción"; y los vinculados con las características tipológicas específicas de cada esquema de formulación y las convenciones a ellas asociadas.

3.1. La etapa de "**formulación**" del proyecto. Hay ciertos principios básicos que se sustentan en lo que podemos denominar la "lógica" del método científico, es decir, en un conjunto de *operaciones* que deben realizarse en la *etapa de pre-producción del escrito*: a) el "recorte" temático, b) el planteo del "problema" y/o de la/s hipótesis de trabajo y c) la formulación de objetivos pertinentes a una investigación. Obviamente que cada uno de estos momentos, puede ser abierto en submomentos que hacen al complejo proceso investigativo. Cuando estos aspectos no han sido lo suficientemente trabajados, reflexionados y revisados, es de esperarse que el 'producto final', que constituye el "output" de la tarea investigativa del alumno, adolezca de varias de las inconsistencias que hemos descripto. Muchas veces se cae en el error de suponer que enseñar a producir escritos sólo abarca los aspectos vinculados con la "puesta en discurso", incluso las correcciones que se realizan sobre los borradores o el texto definitivo del alumno sólo atienden a lo estrictamente lingüístico o normativo.

Ahora bien, trabajados los problemas vinculados con la formulación del proyecto, llegada la hora de la producción escrita en sí, nos encontramos con los siguientes inconvenientes.

3.2. Características inherentes a la **tipología textual** propiamente dicha: *campo*, *tenor* y *modo* (Halliday, 1982)

a) **Campo**: fuertemente vinculada a las decisiones tomadas en la formulación del proyecto, se impone la elaboración de un *esquema semántico global*, o plan textual, que determine la organización temática del texto.

b) **Tenor**: selección y monitoreo permanente del registro lingüístico adecuado a las "condiciones de enunciación" propias del discurso académico en general y de la tipología en particular (por ej., un ensayo admite ciertas licencias terminológicas, no así una monografía).

c) **Modo**: es importante conocer las "restricciones del universo del discurso" (Kerbrat, 1986) propias de cada tipología, constituidas tanto por las "condiciones de enunciación" ya señaladas, como por los "esquemas de formulación" convencionalizados por la práctica social del campo discursivo académico.

En este sentido es importante el conocimiento de las secuencias propias de cada tipología (introducción, conclusiones, índices; división del desarrollo en capítulos y/o apartados, etc.) y la adecuación de la diagramación gráfico espacial al esquema semántico global organizado. Un 'entrenamiento' particular requiere el manejo del *sistema de citas*: tanto en lo referente a las *modalidades o estilos de citas*, como el problema –ya antes esbozado- de la *reelaboración del intertexto bibliográfico*. También en relación a este punto, suele aparecer como dificultad adicional la *pertinencia de la cita*. Es frecuente que el alumno escoja un intexto, tomado de la bibliografía, porque le agradó o considera que debe consignarlo por el prestigio de su autor, pero no evalúa con claridad que éste debe integrarse al texto, en función del propio decurso del escrito, y lo introduce de manera 'forzada' y no pertinente.

3. Algunas estrategias didácticas:

Nuestro trabajo con los alumnos ha consistido, fundamentalmente, en ayudarlos a superar las dificultades relativas a lo que hemos tipificado como “coherencia / incoherencia discursiva” y “adecuación / inadecuación a la tipología textual”. Someramente haremos referencia a algunas de las estrategias desarrolladas.

En primer lugar hemos explicitado las dificultades, procurando que el propio alumno logre tomar conciencia y luego monitoree sus errores. Este aspecto ha sido reforzado con instructivos y documentos, que procuran ir más allá de los aspectos descriptivos y adentrarse en una explicación de los problemas que le permitan al estudiante ‘racionalizar’ la problemática.

En los casos de las tesinas, trabajamos minuciosamente los aspectos vinculados a la formulación del proyecto, y la consecuente elaboración del esquema semántico global, el que a medida en que avanza el desarrollo de la investigación, suele ir reformulándose.

En relación al problema de la duplicación de temas y los problemas vinculados a la no observancia de las meta-reglas de repetición y progresión, estamos ensayando con la siguiente estrategia didáctica: se les propone, a los alumnos, una temática para elaborar un informe monográfico, se indican una serie de textos bibliográficos y se realiza su lectura comprensiva; en un segundo momento se les pide que elaboren, con la guía del docente, un esquema temático (temas y subtemas o diversos aspectos del tema); se les solicita que vuelvan a los texto/s bibliográficos leídos y realicen una segunda lectura, en la que vayan determinando, y marcando, cuáles de los temas propuestos aparece en ellos (“lectura en sesgo”), una vez hecha esta lectura, se les solicita que consignen, en el esquema temático elaborado, de qué textos tomarán la información para desarrollar cada ítem. Luego de esta actividad de pre-producción, se abocan a la redacción del informe.

Cuando, a pesar de estos esfuerzos, el trabajo presentado adolece de las falencias anteriormente explicadas, se solicita rehacer el trabajo. Esto se vincula con la práctica de enseñanza, que a nuestro entender, es fundamental en la actividad de producción: el volver sobre lo ya escrito y rehacerlo. El principio de “aprender del propio error” debe ser rector en esta tarea.

Conclusión:

La producción de textos es una de las actividades que, a nuestro entender, debería ser parte de la formación de todo estudiante universitario. Producir un texto coherente no sólo se vincula con el buen/correcto manejo de la propia lengua, sino que desarrolla un sinnúmero de operaciones cognitivas, que favorecen la habilidad de los sujetos en la “resolución de problemas”. Parafraseando a Pedro Salinas diremos que *escribir* “es comprender y comprenderse, es construirse a sí mismo y construir el mundo. A medida que se desenvuelve este razonamiento y se advierte esa fuerza extraordinaria del lenguaje en modelar nuestra íntima persona, en formarnos, se aprecia la enorme responsabilidad de una sociedad humana que deja al individuo en estado de incultura lingüística”⁶

Bibliografía:

- CALVO, S., "El pragmatismo y la abducción", en Díaz, Esther (Edit), La ciencia y el imaginario social, Buenos Aires, 1996.
- CHAROLLES, M., 1991, El resumen del texto, París, Pratiques nº 72.
- DUCROT, O., 1984, El decir y lo dicho, Buenos Aires, Paidós.
- ECO, U., 1985, Tratado de Semiótica general, Barcelona, Lumen
- GENETTE, G. 1979, "La literatura a la segunda potencia", en AAVV, 1997, Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto. Selección y traducción de Desiderio Navarro, La Habana, UNEAc-Casa de las Américas.
- HALLIDAY, M.A.K., 1982, El lenguaje como semiótica social, México, Fondo de Cultura Económica.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1986, La Enunciación. De la subjetividad en el lenguaje., Bs. As., Hachette.
- KHUN, T.S., (1962), 1991, La estructura de las revoluciones científicas, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 3ª reimpresión.
- MOESCHLER, J. & REBOUL, A., 1999, Diccionario Enciclopédico de Pragmática. Edición española dirigida por Marta Tordesillas, Madrid, Arrecife.
- WAINERMAN, C., 1998, "Formulación de Proyectos", en: AAVV, Pilares de la investigación. Formulación. Evaluación. Comunicación, Mendoza, EDIUNC.

¹ Al respecto señalamos que hemos trabajado con un corpus conformado por más de 400 trabajos escritos, correspondientes a las tipologías antes enumeradas, que, a lo largo de cinco años, hemos leído, evaluado y analizado

² Acorde con Peirce, habrían tres tipos de razonamiento o inferencia lógica: la deducción (existe una regla de la que, dado un caso, se infiere un resultado), la inducción (dado un caso y un resultado, se infiere una regla) y la abducción (hay una inferencia de un caso a partir de una regla y un resultado). Ver: Eco (1985) o Calvo (1996).

¹ Tomamos esta tipificación de las relaciones entre textos de G.Genette (1979).

⁴ Concebimos a la *lengua* como una estructura abstracta que los individuos tienen internalizada en forma de *competencia lingüística*, es decir como un específico saber y un específico saber-hacer, que son explicitables como un conjunto de reglas.

⁵ Al respecto, nos parece interesante señalar que hemos advertido una frecuencia alta de este uso del nexos "donde" en los alumnos nativos de Mendoza, no así en otros estudiantes provenientes de otras regiones del país.

⁶ Pedro Salinas, "Aprecio y defensa del lenguaje", en La responsabilidad del escritor y otros ensayos, 1961, Barcelona, Seix Barral.