

## ***La enseñanza de la escritura académica: sintaxis y referencialidad, la gramática como herramienta lingüística y cognitiva***

[Mariana Cuñarro](#)

[mcunarro@gmail.com](mailto:mcunarro@gmail.com)

### **Resumen**

Dentro del ámbito académico, la comunicación escrita es uno de los modos legitimados para establecer la comunicación y difundir los saberes producidos. En este sentido, un buen dominio de la escritura resulta indispensable para manejarse exitosamente en la comunidad académica, en la que sus miembros no solo comparten prácticas discursivas, sino que también conocen las particularidades de los diversos géneros que circulan en ese ámbito.

Ahora bien, la práctica de la escritura no resulta ser una actividad para nada sencilla. Más aun si debemos adecuarla a una discursividad tan específica. En las últimas décadas han surgido diversas investigaciones (Milián y Camps 2000; Carlino 2005; Arnoux 2009) que se han ocupado de estudiar, caracterizar y hacer aportaciones sobre la escritura académica. Paralelamente, se ha detectado que los estudiantes que incursionan en los niveles universitarios presentan ciertas dificultades para manejarse con la solvencia necesaria para desenvolverse según los requerimientos que esta comunidad discursiva exige.

En esta comunicación me ocuparé de rastrear, en trabajos de escritura de alumnos del Ciclo Básico Común de la UBA, problemas relacionados con, por un lado, la construcción sintáctica de párrafos y, por otro, con la recuperación de la referencialidad dentro del texto. Mi trabajo parte de la idea de que el desconocimiento instrumental de ciertas nociones gramaticales (pronombres, concordancia, verbos) interfiere en la producción de una escritura adecuada. Estas carencias, que no les permiten desenvolverse en el ámbito académico con éxito, implican que, en la enseñanza, lejos de ignorarla, merece prestarse especial atención a la gramática como herramienta lingüística y cognitiva que colabora eficazmente con el desarrollo de las habilidades de escritura.

**Palabras clave:** escritura académica - enseñanza de la lengua materna - gramaticalidad - sintaxis - referencialidad

### **Abstract**

Within academia, the written communication is one of the legitimate ways to communicate and disseminate the knowledge produced. In this sense, a good command of writing is essential for successfully handled in the academic community, where members share not only discursive practices, but also know the particularities of the various genres that circulate in this area.

However, the practice of writing is an activity not at all simple. Moreover if we fit a very specific discourse. In recent decades there have been several investigations (Milian and Camps 2000; Carlino 2005; Arnoux 2009) who have taken to study, characterize, and provide input on academic writing. In parallel, it was found that students that get into the university levels present certain difficulties to cope with the reliability necessary to function according to the requirements that this discourse community requires. In this paper I will track down, in writing papers CBC students, UBA, related problems, firstly, the syntactic construction of paragraphs and, secondly, with the recovery of referentiality within the text. My work is based on the idea that ignorance grammatical notions instrumental (pronouns, agreement, verbs) interferes with the production of a suitable script. These shortcomings preclude them navigate the academic success, implies that, in teaching, far from ignoring it, deserves special attention to grammar and linguistics and cognitive tool that works effectively with the development of writing skills.

**Keywords:** academic writing - teaching language - grammatically - syntax - referentiality

## **Introducción**

La comunicación escrita es, en el ámbito académico, uno de los modos legitimados para establecer la comunicación entre sus miembros como así también para difundir los saberes que la comunidad académica produce. En este sentido, resulta indispensable un buen dominio de la escritura para comunicar conocimiento exitosamente. Debido a esto quienes son miembros de la comunidad académica no solo comparten prácticas discursivas, sino que también conocen las particularidades de los diversos géneros que circulan en ese ámbito.

Ahora bien, la práctica de la escritura no resulta ser una actividad para nada sencilla. Más aun si debemos adecuarla a una discursividad tan específica. Así, en los primeros años de los estudios superiores el estudiante, en tanto miembro ingresante a tal comunidad, debe, entre otras competencias, incorporar las particularidades discursivas del ámbito académico, no solo para obtener los nuevos contenidos que recibirá por parte de sus docentes y del material bibliográfico, sino también para poder dar cuenta de que está en condiciones de formar parte de dicha comunidad discursiva.

En efecto, en las últimas décadas han surgido diversas investigaciones (Milián y Camps, 2000; Carlino, 2005; Arnoux, 2009) que se han ocupado de estudiar, caracterizar y hacer aportaciones sobre la escritura académica. Paralelamente, se ha detectado que los estudiantes que incursionan en los niveles universitarios presentan ciertas dificultades para manejarse con la solvencia necesaria de manera de poder desenvolverse en el terreno de la escritura, según los requerimientos que esta comunidad discursiva exige.

En esta comunicación me ocuparé de rastrear, a partir de una serie de trabajos de escritura de alumnos del Ciclo Básico Común de la UBA, problemas de escritura relacionados con, por un lado, la construcción sintáctico-semántica de párrafos y, por otro, su vinculación con la recuperación de la referencialidad dentro del texto.

Mi trabajo parte del supuesto de que el desconocimiento instrumental de ciertas nociones gramaticales, como por ejemplo, el uso de pronombres, la relación sintáctica de concordancia y la incidencia de la semántica verbal en las estructuras sintácticas, puede ser causa de interferencia en la producción de una escritura

adecuada y efectiva, especialmente en la actividades relacionadas con las prácticas de revisión y reescritura que exige la comunicación escrita.

Estas carencias, que a los estudiantes no les permiten desenvolverse con éxito en el marco de la escritura académica, implican que, la enseñanza de ciertos conocimientos gramaticales como los mencionados, merecen ser tenidos en cuenta en la medida en que la gramática sea entendida como una herramienta lingüística y cognitiva que colabora eficazmente con el desarrollo de las habilidades de escritura.

### **La enseñanza de la escritura en el ámbito académico y la reflexión gramatical**

Cuando se piensa en la enseñanza de la escritura en los estudios superiores se parte de dos cuestiones.

Por un lado, la comunidad académica es entendida como una comunidad discursiva en tanto que constituye una esfera social cuyas prácticas discursivas poseen cierta estabilidad en cuanto al modo en que se producen, se ponen en circulación y se interpretan los discursos (Beacco, 2004). Asimismo, la escritura dentro de esta comunidad tiene por función hacer circular saberes nuevos pero también saberes ya conocidos por sus miembros.

Por otro lado, la experiencia previa de los estudiantes que ingresan al nivel superior en torno a la escritura suele ser diferente y por lo tanto, merece una adecuación como por ejemplo, prestar atención al rol del enunciador de los textos académicos o las pautas genéricas de los escritos que tendrá que producir, entre otros. Pero también para convertirse en un escritor competente en textos de este tipo requerirá tener un dominio de la gramática de su lengua que le permitan ejercer un control del proceso de lectura.

A su vez, escribir, a diferencia de la comunicación oral y espontánea, tiene un carácter diferido que hace que el que escriba tenga que producir un texto que pueda comunicar de manera autónoma puesto que los participantes de ese intercambio comunicativo no comparten el contexto de enunciación. Esto exige que "al escribir se rev[ise] el texto y se lo corri[ja] antes de ponerlo en circulación, [...] la comunicación escrita es controlada: el escritor puede planificar lo que va a decir y volver atrás sobre el escrito para reformularlo cuantas veces quiera" (Arnoux, di

Stefano y Pereira, 2002). Por lo tanto, la eficacia de un texto escrito estará estrechamente ligada a esa actividad de controlar el proceso de escritura.

Autores como los psicólogos cognitivos Flowers y Hayes (1980, 1981) han entendido a la escritura como un proceso de pensamiento orientado a un fin en el cual se realizan distintas operaciones relacionadas con subprocesos mentales.

Si se tiene en cuenta esto, en consecuencia, la didáctica de la escritura en general, y en la enseñanza de escritura académica en especial, exige tener en cuenta estos subprocesos mentales de manera que el escritor poco experto pueda incorporar la práctica de la reflexión sobre la complejidad que conlleva la puesta en texto. Y como en este proceso cognitivo el lenguaje es el operador fundamental es necesario que el escritor para volverse competente en esta práctica deberá manejar conocimientos acerca del sistema de la lengua, es decir, aquellos conocimientos gramaticales que le permitan ser utilizados como herramienta para llevar adelante los procesos de planificación, revisión y reescritura.

Por otra parte, y en el ámbito académico esto se ve claramente, una de las funciones de la escritura, en términos vigotskianos, es transformar el conocimiento de quien escribe.

Milian y Camps (2000) y Camps (2006) han indagado acerca de "la actividad metalingüística en referencia al conocimiento sobre la lengua y a la manifestación sobre este conocimiento" (Camps, 2006, p. 26). En este sentido, el conocimiento metalingüístico es entendido como la capacidad que tienen los hablantes para poder controlar, ya sea actividades no solo de producción sino también de comprensión lingüístico-discursiva, al tiempo que da cuenta de la capacidad que tiene el hablante de mostrar un conocimiento más o menos explícito sobre la lengua y su uso. Este enfoque investigativo asume que el conocimiento explícito que un sujeto posea de su propia lengua, esto es, su conocimiento gramatical y lingüístico, favorece las actividades metalingüísticas y metacognitivas. Ambas actividades, instrumentadas por el lenguaje adquieren una importancia valiosa no solo a la hora de comprender textos escritos, sino también al momento de construir nuevos saberes. Por esta razón, las autoras consideran de importancia que en el ámbito de la escolarización puedan utilizarse como herramientas de "trabajo" saberes de tipo gramatical.

Desde la concepción que considera a la enseñanza de la gramática como una reflexión sobre el conocimiento que de su lengua materna tiene un hablante,

Ángela Di Tullio asegura que si se proponen en la enseñanza actividades en las que se entienda a la gramática como aquella disciplina que fomente el desarrollo de las habilidades metalingüísticas es posible adquirir "el hábito de analizar textos y monitorear la producción propia [de manera que] se desautomatizan procesos, en gran medida inconscientes, y se reconoce que el estudiante está dotado de un conocimiento no trivial y acrecentable" (2005, p. 17), de manera que se logre la disociación entre el lenguaje objeto y el metalenguaje.

En esta misma línea de abordaje, Mabel Giammatteo (2010) asume que "estudiar gramática no es otra cosa que hacer explícito ese saber operativo que el hablante común posee y que le permite comprender y producir las infinitas oraciones de su lengua" y que, consecuentemente, "el hilo conductor de la enseñanza no debe ser otro que los propios juicios acerca de la gramaticalidad o agramaticalidad de las expresiones que considera" (p. 1085), de manera que sea posible poner en funcionamiento la reflexión necesaria para llevar a cabo las operaciones de revisión y reescritura necesarias durante el proceso de puesta en texto. Asimismo, sostiene que el proceso de enseñanza/aprendizaje debe partir del conocimiento del hablante hasta llegar reflexivamente al reconocimiento de las estructuras morfosintácticas, que constituyen la amplia gama de opciones que ofrece la lengua, al tiempo que incorpore los valores comunicativos que los hablantes les otorgan en diferentes contextos (Giammatteo 2012).

## **Metodología**

### **Sujetos**

El corpus a partir del cual he trabajado está conformado por veintitrés (23) fragmentos extraídos de veinte (20) trabajos de escritura producidos por estudiantes que cursan el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Estos alumnos están inscriptos en carreras humanísticas (Antropología, Psicología, Letras, Traductorado, Historia, Ciencias de la Comunicación) y también pertenecen a la carrera Diseño de Imagen y Sonido. Entre sus primeras materias cursan Semiología que está dividida en dos áreas, una que se ocupa de contenidos teóricos específicos y otra que consiste en un Taller de lectura y escritura académica.

## **El trabajo en el Taller de lectura y escritura académica**

En el área de Taller la dinámica de clase consiste en trabajar con textos de tipo académico cuya extensión permita abordar una primera lectura en clase. En esta instancia de práctica lectora, el docente cumple el rol de guía en cuanto a la observación de cómo el texto está organizado y el reconocimiento de las "pistas" textuales, discursivas y gramaticales que permiten comprender e interpretar el texto.

Luego, se presenta una consigna de escritura a partir del texto leído. Esta tarea se comienza en clase para poder enfrentarse con las primeras dificultades en cuanto a la puesta en texto, de manera que, nuevamente, intervenga la guía docente. Posteriormente, se indica su escritura definitiva en el hogar.

Durante el transcurso de las clases se hace hincapié en que las prácticas de lectura y de escritura constituyen *un proceso* y que, como tales, los materiales con los que se trabaja merecen relecturas y reescrituras durante todo el transcurso hacia la producción final: el trabajo que se entregará al docente.

Las consignas de escritura van *in crescendo* en complejidad en cuanto a lo requerido y en cuanto a la cantidad de textos fuente. Así, las primeras consignas parten de la lectura de una sola fuente hasta llegar a los últimos trabajos en los que se parte de dos, tres y hasta cuatro fuentes que conforman un *corpus temático*. Uno de los propósitos del Taller al trabajar con múltiples fuentes es introducir al alumno en el trabajo académico en el cual la producción de conocimiento parte indefectiblemente de diversas fuentes escritas.

Ahora bien, los fragmentos analizados para esta comunicación pertenecen a las primeras escrituras del curso, es decir, parten de la lectura de una sola fuente.

La consigna solicita que se exponga el contenido del texto que se haya leído y analizado en clase. Ilustro con una de ellas:

*Exponga en un escrito para la comunidad académica (de alrededor de una carilla) el planteo central del texto leído. Destaque el problema que el autor se plantea en este texto y la respuesta a la que arriba.*

En este caso, el texto fuente corresponde a un fragmento adaptado a los fines de la ejercitación, del capítulo "La lingüística estática y la lingüística evolutiva" de *Curso*

*de lingüística general*, de Ferdinand de Saussure. Allí, el autor plantea el problema que se le presenta a los lingüistas al estudiar la lengua con respecto al factor tiempo.<sup>1</sup>

Lo que se espera no es que los alumnos realicen un texto que sea un resumen del texto fuente, tampoco que lo valoren o que tomen una posición al respecto, sino que construyan un enunciador que tiene por objetivo exponer lo que otro enunciador propone o desarrolla - Saussure, en este caso-.

Como puede observarse, la consigna detalla qué es lo que en el texto a producir no puede faltar: el planteo central del texto, el problema que se presenta y cómo el autor lo resuelve.

Si bien en clase, se explicitan cuestiones acerca de la construcción del enunciador, los objetivos del texto a producir, la progresión y organización de los temas, el ámbito para el cual se escribe el texto, entre otros, como elementos a tener en cuenta en el proceso de escritura, la complejidad que conlleva la construcción de los párrafos y de las diversas secuencias explicativas que lo conforman requieren que el texto deba revisarse y guiarse una vez que la escritura se produce. Motivo por el cual las sugerencias de reescritura por parte del docente resultan fundamentales a la hora de mejorar el texto resultante.

Es en este proceso de revisión realizado por el docente cuando pueden detectarse los problemas a los que se enfrenta quien escribe y que involucran, entre otras cuestiones, aquellas referidas a nociones gramaticales. En otras palabras, el ejercicio de colocarse en la situación de comunicar de manera escrita -respetando la características discursivas del ámbito académico- aquello que ha sido comunicado en algún otro momento por otro, resulta un desafío para el que escribe de comprender que es necesario poner de manifiesto y volver consciente los conocimientos instrumentales que todo hablante nativo tiene de su lengua si se tiene el propósito de volver comunicable un texto escrito.

---

<sup>1</sup> La selección del fragmento de *Curso de lingüística general*, de Ferdinand de Saussure, y su adaptación para trabajar en el espacio de los Talleres de lectura y escritura académica no son de mi autoría. Pertenecen a las profesoras Mariana di Stefano y María Cecilia Pereira.

## Análisis de datos

Ahora bien, la reescritura expositiva de las palabras de otro(s) no es una tarea que los alumnos ingresantes a los estudios superiores parecieran dominar sin dificultad alguna. En efecto, los docentes solemos encontrar en la escrituras de los alumnos fragmentos, párrafos, oraciones o secuencias discursivas que resultan de confusa interpretación para quien cumpliera el rol de lector de tales textos.

Por ejemplo, casos como el siguiente:

(1)

Saussure propone, para que se entienda mejor la autonomía y la interdependencia de la sincronía y la diacronía, un ejemplo con el juego de ajedrez. Los dos tienen un sistema de valores y se pueden ver sus cambios a través del transcurso de la partida.

Podemos observar que esta secuencia no resulta del todo clara. Ahora bien, ¿por qué resulta difícil la interpretación de este fragmento? ¿Cómo interpretaría un lector que no tuvo la oportunidad de leer el texto fuente?

Para enfocar el objeto de análisis subrayé en (1) dos elementos que podrían ser el origen del problema así como también el origen de la solución. ¿Cuál es el referente de *los dos*? ¿A qué se hace referencia con *la partida*?

De acuerdo con los datos que aparecen en el fragmento resulta difícil para el lector recuperar la referencia en ambos casos:

a) En *Los dos*, el determinante flexiona en género masculino y número plural que refieren a dos elementos que supondría el lector que fueron nombrados anteriormente. Ahora bien, el único para de elementos que se nombró fue *diacronía* y *sincronía* pero ambas entidades no se corresponden con el género masculino para poder establecer la conexión referencial.

b) Con respecto a *la partida*, es posible asociar este sintagma con otro, *el juego de ajedrez*, pero ¿con qué otra partida, de acuerdo a lo expresado en el fragmento?

He, pues, indagado casos similares a (1). Aquí me ocuparé de hacer una primera, y aún provisoria, descripción de lo observado e ilustraré con ejemplos.

En los casos observados aparecen involucrados pronombres que cumplen una referencia anafórica: relativos, demostrativos, personales y posesivos, pero también sintagmas que anafóricamente señalan alguna parte del texto para lograr cohesión. En paralelo, el uso de estos pronombres se combina con la relación de concordancia de categorías lingüísticas como las de género y número para interpretar las referencias. También he rastreado casos en los que resulta difícil interpretar e identificar dentro del fragmento lo que manifiesta la flexión verbal.

Intentaré agruparlos de acuerdo a las cuestiones gramaticales que aparezcan involucradas y que no pudieron ser resueltas con la eficacia esperada, de manera de procurar una descripción de la problemática estudiada.

#### I) Casos de referencialidad que involucran a un pronombre o a un sintagma anafórico:

a) El referente al que señala el pronombre no muestra lo que el texto fuente dice en realidad.

(2)

Saussure en el fragmento "La lingüística estática y la lingüística evolutiva" parte de una problemática que muy pocos lingüistas advierten: la dificultad que puede ocasionar el factor tiempo en ellos.

Este caso, de acuerdo a la sintaxis, el referente de *ellos* podría interpretarse por *lingüistas*, pues es el único elemento que tiene número plural y género masculino. Sin embargo, el texto fuente no dice esto puesto que, según Saussure el problema se le presenta al trabajo que realizan los lingüistas. Dice Saussure: "Muy pocos lingüistas sospechan que la intervención del factor tiempo es capaz de crear a la lingüística dificultades particulares y que coloca su ciencia antes dos caminos absolutamente divergentes".

b) El referente señalado por el pronombre resulta difuso: se trata de casos en los que el lector debe hacer (o forzar) inferencias para poder identificar el referente, pero aun así, no concuerda con lo expresado en el texto fuente.

(3)

Saussure afirma que es el lingüista quien debe saber diferenciar entre los dos ejes: el de las simultaneidades (concierno a la relación entre signos coexistentes, sin la intervención del tiempo) y el eje de sucesiones, que incluye a los signos anteriores con sus cambios. En su teoría habla de la lengua como un sistema de valores complejo, con precisión de los valores del juego y tal diversidad de términos, con una multiplicidad tan grande de signos que debe separarse, ya que es imposible estudiar en simultáneo las relaciones en el tiempo y las relaciones en el sistema. Es por eso que distingue dos lingüísticas: sincrónica y diacrónica.

En este ejemplo, no es posible identificar a qué se refiere el sintagma *tal diversidad de términos*, ni tampoco qué cosa es la que "debe separarse".

c) En casos en los que se nombran más de un elemento, alguno de los referentes no es posible reponerlo. Es el ejemplo de (1) antes mencionado:

(1)

Saussure propone, para que se entienda mejor la autonomía y la interdependencia de la sincronía y la diacronía, un ejemplo con el juego de ajedrez. Los dos tienen un sistema de valores y se pueden ver sus cambios a través del transcurso de la partida.

d) El señalamiento que hace el pronombre resulta poco transparente: su antecedente inmediato, desde el punto de vista sintáctico, no parece ser aquello a lo que, efectivamente, hace referencia.

(4)

Para sostener su postura, Saussure recurre al juego de la lengua y lo compara con el juego de ajedrez para demostrar su autonomía y la interdependencia de lo sincrónico y diacrónico de estos dos juegos. De esta manera, dice que comparados ellos sería esto.

Para determinar el referente de *su*, el lector debe quizás hacer un esfuerzo pues podría referirse a *la autonomía del juego del ajedrez* o *la autonomía del juego de la lengua*.

Más difícil resulta interpretar a qué hace referencia *esto*, ejemplo que merece ser colocado en la categoría siguiente.

e) Resulta poco posible realizar algún tipo de inferencia al leer.

(5)

Para Ferdinand de Saussure solo hay un punto en donde tanto el ajedrez como la lengua no concuerdan y se manifiesta en el carácter de intencionalidad que posee uno y otra. En el juego de ajedrez es claro porque el jugador realiza los movimientos dentro del tablero, en cambio en la lengua no se puede afirmar por qué tal o cual palabra ya no cuenta con la misma significación y por qué se lo identifica con otras designaciones.

Una interpretación por parte del lector "muy colaboradora" con el texto del alumno, interpretará el pronombre *lo* con "la palabra que cambia de significación" y el sintagma *otras designaciones*, con el hecho de que se cambia el significado. ¿Pero dice esto este fragmento? Además, hay que tener en cuenta que, en términos generales, quien lee este texto no leyó, necesariamente el texto fuente.

f) El uso de pronombres que incluye al enunciador del texto (es decir, el alumno) en lo dicho como si lo referido correspondiera a su propia voz y no la voz de otro autor.

(6)

Es sincrónico todo lo que se refiere al aspecto estático de nuestra ciencia (según de Saussure), y diacrónico todo lo que tiene que ver con las evoluciones. Ambas designarán un estado de lengua y una fase de la evolución.

Si se revisa el texto fuente se podrá observar que allí aparece lo siguiente: "Es sincrónico todo lo que refiere al aspecto estático de nuestra ciencia y diacrónico todo lo que tiene que ver con las evoluciones".

Evidentemente, la estrategia de escritura utilizada por el enunciador del fragmento (6) consiste en copiar una parte del texto textual sin colocar las marcas convencionales para casos como estos, de manera que puedan distinguirse las distintas voces enunciativas. En consecuencia, es posible observar que, en casos como los de (6), los problemas relacionados con la referencialidad se generan porque al producir el texto, los alumnos "copian y pegan" textualmente las palabras del texto fuente sin detenerse en lo que su propia escritura está "diciendo".

Ejemplos como estos sirven al docente para hacer hincapié en la necesidad de la revisión del texto y que su elaboración constituye un proceso.

II) La presencia de categorías lingüísticas de género y número no logra establecer la relación de concordancia correspondiente con la referencia:

(7)

De esta manera es posible visualizar en el fragmento la presencia estructuralista, ya que lo que se propone en el texto es la necesidad de ver a la lingüística como un sistema, donde todas las partes tienen solidaridad sincrónica y hay una fuerte oposición entre la sincronía y la diacronía, los cuales a la vez se relacionan y cualquier cambio producido en uno tiene efectos en el otro.

Aquí *los cuales* remitiría a *las partes*, enunciado anteriormente. Sin embargo, no concuerdan en la categoría de género. De igual modo, sucede con *uno* y con *el otro*.

(8)

Es sincrónico todo lo que se refiere al aspecto estático de nuestra ciencia (según de Saussure), y diacrónico todo lo que tiene que ver con las evoluciones. Ambas designarán un estado de lengua y una fase de la evolución.

En (8) *Ambas* que léxicamente refiere a "dos", flexiona en género femenino. Pero el "supuesto" antecedente *el aspecto estático y el evolutivo*, manifiestan género masculino.

III) La flexión de verbo no encuentra la relación de concordancia con el sujeto correspondiente:

(9)

En el *Curso de lingüística general* se encuentra el texto "La lingüística estática y la lingüística evolutiva que plantea cómo el factor tiempo afecta el estudio de la lingüística, y lo divide en dos caminos divergentes. Se necesita distinguir entre el eje de las simultaneidades y el eje de las sucesiones, el primero implica las relaciones entre los signos coexistentes sin la intervención del tiempo, y en el segundo, están situados los signos del primer eje con sus cambios.

Según el texto fuente, el que "divide" el estudio de la lingüística es Saussure y en este fragmento no aparece.

### **Algunas líneas para el abordaje didáctico de estos problemas de escritura**

Cuando se detectan este tipo de dificultades en las escrituras de los alumnos, lo que hace el docente en la devolución del trabajo es señalar el párrafo con problemas, el tipo de problema y una posible reescritura del fragmento problemático.

Asimismo, de manera expositiva en la clase, se retoman algunos casos. Para ello se distribuyen copias de los casos para poder observar con todo el grupo y oralmente. El docente, pues, explicita el problema, se plantea preguntas a fin de interpretar el fragmento, de manera de dar cuenta de por qué allí resulta dificultosa la lectura del fragmento. Luego se ensayan en conjunto maneras posibles de cómo mejorar el fragmento analizado.

Durante el transcurso de esta "revisión socializada", el docente induce a los alumnos a recuperar conocimientos acerca de su lengua materna, tanto los que posee por el solo hecho de ser hablante nativo como también aquellos conocimientos gramaticales que fueron explicitados en momentos anteriores de su escolarización como por ejemplo las nociones de género, de número, de concordancia o de pronombre, entre otras.

Pero fundamentalmente se hace hincapié en la comunicabilidad que debe caracterizar al texto escrito y que por tal motivo, la revisión del escrito y su reescritura necesitan hacer uso de los conocimientos gramaticales en tanto herramienta de trabajo que permite organizar de la manera más clara que se pretenda, aquello que tengamos la intención de comunicar a un lector que, *a priori*, es lego en el tema.

## **Conclusiones**

De acuerdo a lo observado a partir de un pequeño corpus de datos extraído de textos escritos producidos por alumnos ingresantes a los estudios superiores, hemos detectado algunas dificultades que conciernen a la combinación de fenómenos sintácticos como la concordancia de categorías lingüísticas, la posibilidad de reponer el sujeto manifestado en la flexión verbal y el uso de pronombres y sintagmas anafóricos.

Las observaciones realizadas me llevan a concluir que, por un lado, es necesario insistir entre los alumnos de este nivel -aunque, por supuesto, también en niveles anteriores- que la práctica de la escritura en tanto proceso implica una serie de reescrituras previas a la versión final y que en cada una de tales fases de escritura es posible perfeccionar el texto escrito a fin de volver más eficaz el producto final. Pero también, por otro lado, insistir en que, en tanto escritores, podemos utilizar los conocimientos gramaticales que configuran la lengua materna como herramientas de trabajo que nos permiten reflexionar acerca de nuestra propia práctica de escritura.

Asimismo, considero que volver conscientes estos conocimientos que el hablante nativo tiene de su propia lengua permitirá que nuestros alumnos puedan volverse más reflexivos no sólo acerca de lo que producen sino también acerca de lo que leen.

Entiendo, además, que actividades de este tipo en las que se explicita cómo reflexionar sobre nuestra propia práctica de escritura utilizando los saberes gramaticales en función de comunicar mejor favorecerá el desempeño de los alumnos en el manejo de una discursividad específica facilitando su acceso a la comunidad académica.

## **Referencias bibliográficas**

- Arnoux, E. (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, E., di Stefano, M. y Pereira, M. C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Beacco, J. C. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif, *Langages*, N° 153, Le genres de la parole.
- Camps, A. (coord.) (2006). *Diálogo en investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Di Tullio, A. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la luna.
- Flowers L. y Hayes, J. (1980). The Cognition of Discovery: Defining a Rethorical Problem, *College Composition and Comuncation*, 31, Illinois, 21-32.
- \_\_\_\_\_ (1981). A Cognitive Proces. Theory of Writing, *College Composition and Comuncation*, 32, Illinois, 365-387.
- Giammatteo, M. (2010). La perspectiva léxico-gramatical en la enseñanza. Nothstein, S., Pereira, M. C. y Valente, E. (comps) *Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura: "Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales"*, Biblioteca Nacional y Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Recuperado de: [http://www.ungs.edu.ar/ms\\_idh/?page\\_id=5270](http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/?page_id=5270), pp. 1083 – 1092.
- \_\_\_\_\_ (2012). ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación docente. Ponencia presentada en Congreso de Formación Docente - Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 5 al 7 de diciembre de 2012.
- Milian, M. y Camps A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.

## Apéndice

### LA LINGÜÍSTICA ESTÁTICA Y LA LINGÜÍSTICA EVOLUTIVA

Muy pocos lingüistas sospechan que la intervención del factor tiempo es capaz de crear a la lingüística dificultades particulares y que coloca su ciencia ante dos caminos absolutamente divergentes.

La mayoría de las demás ciencias ignoran esta dualidad radical; el tiempo no produce en ellas efectos particulares.

Es al lingüista a quien esa distinción se impone más imperiosamente ya que necesita distinguir el eje de las simultaneidades –que concierne a las relaciones entre los signos coexistentes, donde está excluida toda

intervención del tiempo- y el eje de las sucesiones, donde están situados los signos del primer eje con sus cambios.

La lengua es un sistema de puros valores que nada determina al margen del estado momentáneo de sus términos; es decir, es un sistema en el que todas sus partes pueden y deben ser consideradas en su solidaridad sincrónica. Pero cuanto más complejo y rigurosamente organizado es un sistema de valores, más necesario se hace a causa de su complejidad, estudiarlo sucesivamente según los dos ejes. Y no hay sistema más complejo que la lengua: ninguno posee una precisión similar de los valores en juego ni un número tan grande ni tal diversidad de términos en dependencia recíproca tan estrecha. Es tal la multiplicidad de signos que no es posible estudiar simultáneamente las relaciones en el tiempo y las relaciones en el sistema.

He ahí por qué distinguimos dos lingüísticas: la *lingüística sincrónica* y la *diacrónica*. Es sincrónico todo lo que se refiere al aspecto estático de nuestra ciencia, y diacrónico todo lo que tiene que ver con las evoluciones. Asimismo *sincronía* y *diacronía* designarán respectivamente un estado de lengua y una fase de la evolución.

Lo sincrónico y lo diacrónico presentan oposiciones notables; pero así como se diferencian y conforman esferas autónomas, también presentan una interdependencia.

Para mostrar a la vez la autonomía y la interdependencia de lo sincrónico y de lo diacrónico, de todas las comparaciones que se puedan imaginar, la más demostrativa es la que se establece entre el juego de la lengua y una partida de ajedrez. En ambos juegos estamos ante un sistema de valores y asistimos a sus modificaciones. Una partida de ajedrez es como una realización artificial de lo que la lengua nos presenta bajo una forma natural.

Veámoslo de cerca.

En primer lugar, un estado de juego corresponde perfectamente a un estado de la lengua. El valor respectivo de las piezas depende de su posición sobre el tablero, lo mismo que en la lengua cada término tiene su valor por oposición con todos los demás términos.

En segundo lugar, el sistema nunca es más que momentáneo; varía de una posición a otra. Es que los valores dependen también, y sobre todo, de una

convención inmutable, la regla del juego, que existe antes del inicio de la partida y perdura tras cada jugada. Esta regla, admitida de una vez y para siempre, existe también en materia de lengua: son los principios constantes de la semiología.

Por último, para pasar de un equilibrio a otro, o –según nuestra terminología– de una sincronía a otra, basta el desplazamiento de una pieza; no hay trastorno general. Aquí tenemos el paralelo del hecho diacrónico con todas sus particularidades. En efecto:

a) Cada jugada de ajedrez no pone en movimiento más que una sola pieza; de igual modo, en la lengua los cambios sólo se refieren a elementos aislados.

b) A pesar de esto, la jugada tiene una repercusión en todo el sistema; al jugador le es imposible prever exactamente los límites de ese efecto. Los cambios de valores que resulten serán, según el caso, o nulos, o muy graves, o de importancia media. Tal jugada puede revolucionar el conjunto de la partida y tener consecuencias incluso para piezas momentáneamente dejadas de lado. Acabamos de ver que con la lengua ocurre exactamente lo mismo.

c) El desplazamiento de una pieza es un hecho absolutamente distinto del equilibrio precedente y del equilibrio subsiguiente. El cambio operado no pertenece a ninguno de esos dos estados: pero los estados son lo único importante.

En una partida de ajedrez, cualquier posición dada tiene por carácter singular estar liberada de sus antecedentes; da exactamente igual que se haya llegado a ella por una vía o por otra; el que ha seguido toda la partida no tiene la menor ventaja sobre el curioso que viene a ver el estado del juego en el momento crítico; para describir esta posición, es completamente inútil recordar lo que acaba de pasar diez segundos antes. Igualmente, todo esto se aplica a la lengua y consagra la distinción radical de lo diacrónico y de lo sincrónico. Un sujeto hablante solo conoce un estado de lengua; se desentiende de la diacronía y los cambios que suceden de un estado a otro pueden no ser registrados.

Sólo hay un punto en que la comparación entre el ajedrez y la lengua no concuerda: el jugador de ajedrez *tiene la intención* de realizar el

desplazamiento y de ejercer una acción sobre el sistema, mientras que la lengua no premedita nada; sus piezas se desplazan –o mejor, se modifican– espontánea y fortuitamente. Los cambios en la lengua son involuntarios y fuera de toda intención. Para que la partida de ajedrez se parezca por entero al juego de la lengua, habría que suponer un jugador inconsciente o ininteligente. Por otra parte, esta única diferencia hace más instructiva aún la comparación, mostrando la absoluta necesidad de distinguir en lingüística los dos órdenes de fenómenos. Porque si los hechos diacrónicos son irreductibles al sistema sincrónico que condicionan cuando la voluntad preside un cambio de ese género, con mayor motivo lo serán cuando enfrentan una fuerza ciega con la organización de un sistema de signos.

### **Bibliografía**

- ARNOUX, E. (2009) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- MILIAN, M. y A. CAMPS (2000) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- DE SAUSSURE, F. (1916). *Curso de lingüística general*. España: Planeta Agostini, 1994, pp. 118-130 (texto adaptado).

### **Mariana Cuñarro**

Profesora y Licenciada en Letras. Trabaja como docente de Gramática en la FFyL (UBA) y en los Talleres de lectura y escritura de CBC, UBA. Ha terminado de cursar la Carrera de Especialización en Lectura y Escritura, Cátedra UNESCO, UBA. Ha participado en diversos proyectos de investigación sobre temas gramaticales y su enseñanza, dirigidos por la Dra. Mabel Giammatteo, a partir de los cuales ha publicado trabajos sobre tal temática.

[Subir](#)