

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE N° 127

“CIUDAD DEL ACUERDO”

LA ESCRITURA ACADÉMICA DE LOS INGRESANTES A LOS

PROFESORADOS

Mag. Patricia Ferreyra (Coordinadora)

Prof. Mariana Billi

Prof. Yamila Martínez

Prof. María Virginia Vivas

Mayo, 2008

INDICE

<u>Introducción</u>	4
<u>Desarrollo</u>	7
<u>Capítulo I</u>	7
1. Marco teórico	7
1.1. La competencia textual	7
1.2. Las características de los textos académicos	9
1.2.1. Aspectos discursivos de los textos académicos.....	9
1.2.2. La organización del contenido en los textos académicos	12
2. Marco metodológico	12
3. Análisis y discusión de los datos	13
3.1. Conocimiento de los ingresantes acerca de los textos académicos	13
4. Conclusiones	16
<u>Capítulo II</u>	18
1. Marco teórico	18
1.1. El proceso de composición	18
2. Marco metodológico	20
2.1. Muestra.....	22
3. Análisis y discusión de los datos	23

3.1.	Concepción sobre el proceso de escritura.....	23
3.1.1.	Análisis comparativo	29
3.2.	Concepción de los subprocesos	31
4.	Conclusiones	33
 <u>Capítulo III</u>		 35
1.	Marco teórico	35
1.1.	El parcial como género discursivo.....	35
2.	Marco metodológico	37
3.	Análisis y discusión de los datos	38
3.1.	La construcción del enunciador académico	38
3.1.1.	El discurso referido	38
3.2.	Plano de la estructura textual	43
3.3.	Plano semántico o macroestructural	50
3.4.	Plano sintáctico	55
4.	Conclusiones	57
 <u>Conclusiones</u>		 58
 <u>Bibliografía</u>		 61
 <u>Anexos</u>		 64

INTRODUCCION

Los alumnos no saben escribir; escriben mal; producen incoherentemente; no saben expresarse. Son algunas de las expresiones de gran cantidad de docentes de nivel superior, las cuales evidencian dos cuestiones importantes. Por un lado, las dificultades de escritura que presentan los alumnos de los distintos profesorados, y por el otro, que los docentes suponen que estos estudiantes debieron haber desarrollado un nivel de escritura acorde a este ciclo de enseñanza.

Esta situación se relaciona estrechamente con el concepto de *alfabetización académica*, que se viene desarrollando en los países anglosajones desde hace ya varios años. El mismo señala un conjunto de conocimientos necesarios para actuar en la cultura discursiva de las diferentes disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en los niveles superiores de enseñanza, es decir, prácticas del ámbito académico superior.

La fuerza de este concepto radica en que pone de manifiesto que leer y escribir, para adquirir y comunicar el conocimiento, no son idénticos en todos los ámbitos y que la tendencia generalizada es considerar que la alfabetización es una habilidad básica, que inicia su desarrollo y concluye en los estudios primarios y secundarios. La alfabetización académica cuestiona este supuesto, es decir, que aprender a leer y escribir no es un hecho concluido al ingresar en el nivel superior de enseñanza, este proceso no se completa en ningún momento. Al contrario, la diversidad de textos, de temas, de destinatarios, de propósitos a los que se enfrentan los estudiantes de profesorado plantea nuevos desafíos y exige continuar aprendiendo a leer y escribir. Dada esta situación, sería más justo hablar de alfabetizaciones, pues se trata de la adquisición de una cultura compleja. (Carlino, 2005: 13-14).

Estos planteamientos y la evidencia, como docentes del instituto, de las dificultades en la escritura académica que presentan nuestros alumnos, nos llevó a formular el problema de investigación de la siguiente manera:

“El proceso de escritura no es simple, al contrario, es un proceso complejo. Sabemos que no basta con el conocimiento del código escrito para producir un texto coherente, que escribir implica una serie de microhabilidades lingüísticas y de estrategias de composición. Las modernas teorías acerca de la composición muestran que para transformarse en un buen escritor, éstos deben desarrollar una amplia y variada gama de estrategias, que les permitirán hacerse comprender.

Es sabido que la mayoría de los alumnos que acceden al nivel superior de enseñanza no han desarrollado muchas de estas estrategias, de ahí sus dificultades a la hora de expresar por escrito sus conocimientos.

Es por eso que en el marco de las teorías lingüísticas y de las teorías que conciben al proceso de composición como un proceso cognitivo, intentaremos resolver las siguientes problemáticas: ¿Cuáles son las concepciones de los alumnos acerca del proceso de escritura? ¿Cuáles son las dificultades que presentan sus escritos? ¿Cuáles son los motivos pedagógicos que las generaron? ¿Existe vinculación entre el nivel de desarrollo de la escritura de los alumnos y las intervenciones docentes en el proceso redaccional?”

En este marco, los objetivos que han guiado nuestra investigación han sido, en principio, determinar qué conocimientos poseen nuestros estudiantes acerca de los textos académicos que deberán producir en este nivel y acerca del proceso de composición de los mismos. Luego, describir y clasificar las dificultades que presentan en sus producciones.

Poder describir este estado de la situación, nos permitió elaborar una serie de conclusiones diagnósticas, para así proponer un proyecto de mejoramiento y contribuir de esta forma a la práctica de los docentes de nivel superior, y por ende, a la alfabetización académica.

Nuestra investigación se ha enmarcado teórica y metodológicamente en el paradigma interpretativo. Ha requerido de la convergencia de métodos cuantitativos y cualitativos, con el propósito de caracterizar la escritura académica de la población estudiantil, es decir, los ingresantes a los profesorados de Lengua y

Literatura, Historia (con trayecto en Ciencias Sociales), Matemática y Biología de los ciclos lectivos 2006 y 2007.

Los métodos cuantitativos nos han permitido obtener datos primarios y el análisis cualitativo sobre la información observacional, producir la interpretación de los textos. A partir de la triangulación de los mismos, se han elaborado las conclusiones. El presente informe se estructurará en tres capítulos, organizados de tal manera que cada uno de ellos presente el marco teórico y metodológico adoptados, como así también el análisis de los datos y los resultados parciales obtenidos.

En el capítulo I, se abordará el estudio de la competencia textual de los estudiantes. En el capítulo II, se analizará cómo los alumnos resuelven el proceso de composición. Y por último en el capítulo III, se presentará el análisis de las características textuales y discursivas de la escritura académica de los ingresantes.

DESARROLLO

Capítulo I

1. Marco Teórico

1.1. La competencia textual

Dada la estrecha relación entre lectura y escritura, decidimos iniciar nuestro trabajo indagando sobre los conocimientos que poseen los ingresantes de la cohorte 2006 sobre los textos académicos. Tanto la psicología cognitiva como la psicolingüística han mostrado que durante la producción de un texto los autores no solo transfieren contenidos de su mente, del mismo modo que durante la comprensión los lectores no transfieren directamente las palabras del texto a su cerebro, sino que en la comprensión y en la producción del discurso se establece una compleja interacción entre las estructuras cognitivas del autor, las del lector, las estructuras del texto, y la situación comunicativa. En consecuencia, es importante considerar que el autor toma decisiones sobre la estructura del texto, sobre el estilo, es decir, si escribirá en primera o tercera persona, si corresponde un lenguaje formal o informal, sobre el efecto que intenta producir, la finalidad de su texto, etc., y que estas decisiones puede tomarlas si conoce el tipo de texto que producirá. Este conocimiento lo adquiere a través del contacto con los diferentes tipos de textos.

“La capacidad para averiguar ante qué tipo de texto nos encontramos es, en palabras de Adam¹, la competencia textual, que otros autores prefieren llamar capacidad metatextual. Reconocemos, por ejemplo, que estamos delante de un texto narrativo por la abundancia de pasados indefinidos; de un texto descriptivo, por la cantidad de adjetivos; de uno argumentativo o explicativo, por los conectores que los caracterizan, que marcan las relaciones interproposicionales y el plano textual (porque, pues, en el primer caso, por lo tanto, así); y de un texto

¹ Citado por TORRENT, Ana y BASSOLS, Margarida en *Modelos textuales*, p. 13.

instruccional, por la abundancia de imperativos”. Según algunos autores ésta es una capacidad discriminantoria, patrimonio de los hablantes adultos, pues se adquiere tarde y de una manera muy frágil. Sin embargo hay otros que afirman que a los once años los niños ya saben distinguir entre una narración, una descripción y una argumentación, y que a los 13 clasifican los textos como narrativos, descriptivos, explicativos y argumentativos.

Por otra parte, Dolz (citado por Bassols y Torrent) considera que la capacidad de discriminar textos se construye con la ayuda de un conjunto de apoyos externos. En un primer momento, textos de otros autores, materiales elaborados, soportes escritos, pero para finalmente conseguir actuar solo con los apoyos internos, con los recursos propios, una vez que es adquirida tal capacidad.

J.M. Adam en el año 1985 publica en la revista *Le français dans le Monde* número 192, el artículo “Quels tipos de textes?”, en el cual examina por qué los usuarios de una lengua saben, reconocen intuitivamente un texto como narrativo, argumentativo o descriptivo. En otras palabras se pregunta por qué cualquier lector puede identificar en una novela, en un cuento, zonas descriptivas, conversacionales o puramente narrativas. Esto lo lleva a distinguir distintos planos de organización textual y define el texto como una estructura compuesta de secuencias. Esta organización secuencial de la textualidad es lo que toma como base para la elaboración de tipologías textuales. Es así que llega a la conclusión que tanto en comprensión como en producción los esquemas secuenciales prototípicos son progresivamente adquiridos por los sujetos en el curso de su desarrollo cognitivo. Por ejemplo, cada secuencia reconocida como descriptiva comparte con las otras un cierto número de características lingüísticas de conjunto, un aire de familia, que lleva al lector a identificarlas como secuencias descriptivas más o menos típicas, más o menos canónicas.

La hipótesis de Adam es que los tipos relativamente estables de enunciados y las regularidades composicionales de las que habla Bajtin son la base de las

regularidades secuenciales. Las secuencias elementales parecen reducirse a ciertos tipos elementales de articulación de proposiciones.

En síntesis, la competencia textual implica descubrir los rasgos caracterizadores prototípicos. En el caso que nos ocupa, identificar los rasgos caracterizadores de los textos académicos, particularmente del texto expositivo, es decir, poder dar cuenta de sus formas estereotipadas, que implican un esquema global de conocimiento prototípico.

1.2. Las características de los textos académicos

Dos son las grandes familias de características que apuntan a reconocer cualquier tipo de texto. Una basada en la organización interna, de orden semántico, que ocuparía el primer lugar en la reflexión metatextual del usuario, o bien del alumno-ingresante. La otra, basada en las marcas superficiales que sirven para activar un tratamiento textual u otro. (Bassols-Torrent, 2003).

Como ya anticipáramos un texto es una forma lingüística estereotipada, lo cual nos permitirá elaborar una caracterización de los textos académicos. Hablar de textos académicos supone hablar de un conjunto de clases de textos que circulan en las instituciones educativas y que giran en torno a saberes expertos. Nos circunscribiremos aquí a aquellos textos académicos cuya función básica es explicar o bien demostrar un saber. Clasificaremos estas clases textuales, teniendo en cuenta los aspectos discursivos y la organización del contenido.

1.2.1. Aspectos discursivos de los textos académicos

Desde lo discursivo, consideraremos el contexto de producción, cómo se proyecta éste en el texto y las estrategias discursivas:

(a) Factores contextuales

▪ Intencionalidad

Todo texto es producto de una situación comunicativa y ésta es siempre una actividad intencional. Los textos académicos persiguen dos intencionalidades: una de ellas es hacer comprender y la otra, demostrar un saber. La actividad fundamental que se despliega en un texto académico es la de explicar, es decir, hacer comprender alguna cosa, modificar un estado de conocimiento.

▪ El productor y el que comprende

El productor es el que lleva a cabo el acto de explicar. Explicador y explicatario tienen una relación asimétrica funcional. Esta simetría se debe al distinto grado de conocimientos que ambos poseen sobre el tema.

▪ El tópico

El tópico es lo que concretamente se dice sobre un tema en un texto dado. Es un saber que no está disponible en el explicatario, porque supone cierto grado de especialización.

▪ Estrategias discursivas

Se trata de los distintos recursos de los que se vale el productor para lograr su propósito comunicacional, es decir, su intencionalidad. Algunos de ellos son:

- Indicación de la fuente del saber: en la gestión explicativa suelen citarse las fuentes como una forma de legitimar lo que se explica.
- Estrategias para introducir información nueva: para que el explicatario pueda recibir información nueva, el explicador utilizará maniobras enunciativas que permitan al explicatario activar información disponible para integrar esta nueva información. Estas maniobras son:

1. comparación y metáfora: funcionan como puentes entre el conocimiento preexistente y el nuevo conocimiento si ambas aluden a un conocimiento disponible. En ambos casos el elemento nuevo se pone en una cierta relación de semejanza con el elemento conocido.
 2. Definiciones: sirven para presentar un nuevo conocimiento.
- Estrategias para aclarar información ya dada: suelen aparecer después de las anteriores. Se caracterizan por presentar reformulaciones:
 1. Reformulaciones expansivas:
 - Definición: cuando despliega un concepto presentado previamente.
 - Ejemplificación: consiste en mencionar casos concretos a continuación de un concepto abstracto.
 2. Reformulaciones reductivas:
 - Denominación: presenta el nombre con el cual se conoce un concepto ya desplegado con anterioridad.
 - Resumen: recupera ideas vertebradoras que se han desarrollado.
 - Paráfrasis: consiste en un enunciado que sintetiza con otras palabras algo ya dicho.
 - Estrategias paratextuales: algunos actúan sobre los aspectos observables de la grafía o lo combinan con elementos icónicos.
 - Facilitadores de la lectura: sirven para ayudar a organizar la información:
 1. Diferenciación en bloques tipográficos para jerarquizar la información.
 2. Uso de recuadros para resaltar conceptos.

3. Uso de pastillas para profundizar algún punto presentado.

- Aclaraciones conceptuales: redes, diagramas, mapas.
- Marcas superficiales: tiempos verbales, persona gramatical, conectores, vocabulario técnico.

1.2.2. La organización del contenido en los textos académicos.

Dado que el texto académico es un texto en el que se busca hacer comprender o bien demostrar un saber tiene su nivel macroestructural, es decir, su nivel temático, claramente expresado para que no haya lugar a ambigüedades. La organización prototípica en estos textos es la siguiente:

- Título
- Presentación general del tema
- Desarrollo
- Conclusiones

2. Marco Metodológico

Con la intención de indagar el conocimiento sobre los textos académicos, que poseen los ingresantes a los distintos profesorado, elaboramos un instrumento que nos permitiera recoger información para describir la competencia textual en textos académicos. Es así que, seleccionamos el texto explicativo “Diferentes imágenes de la escuela”, extraído de *Formación del profesorado para el cambio educativo*, de Marcelo García, Barcelona, Editorial EUB, 1995. Confeccionamos un cuestionario sobre el mismo para reunir la información, que consistía en dos preguntas relativas

al conocimiento sobre el tipo de texto: *¿Qué tipo de texto es éste?* y *¿Qué características del mismo conocés?*, que fue aplicado a 82 alumnos ingresantes: 20 del profesorado en Lengua y Literatura; 6, de Filosofía; 17, de Matemática; 14, de Biología, y 25, de Historia².

Una vez reunidos los datos, decidimos organizarlos en tres categorías, que no habían sido previamente establecidas, para poder representar el tipo de conocimiento que poseen los ingresantes sobre los textos académicos. Estas tres categorías nos permitirán presentar la descripción de la variabilidad de la competencia textual de estos alumnos, entendida ésta como la capacidad para averiguar ante qué tipo de texto se encuentran. La decisión de aplicar en primer lugar este instrumento de lectura se justifica en la convicción de que el conocimiento de los géneros ayuda al escritor a escribir, y por el contrario, la ausencia del mismo, o su deficiencia, impediría a los estudiantes la producción de los textos académicos.

3. Análisis y discusión de los datos

La hipótesis que manejamos es que para poder escribir textos académicos, los estudiantes debían conocerlos, o al menos reconocerlos; intuíamos que si se había producido el contacto con estos textos durante toda la escolaridad primaria y secundaria, o bien la EGB y el Polimodal, podrían identificarlos y caracterizarlos, aunque fuera con algunas de sus particularidades.

En síntesis, estábamos interesadas en averiguar en primer lugar qué competencia poseían los ingresantes acerca de los textos académicos, o lo que es lo mismo, qué particularidades registraba esa competencia textual.

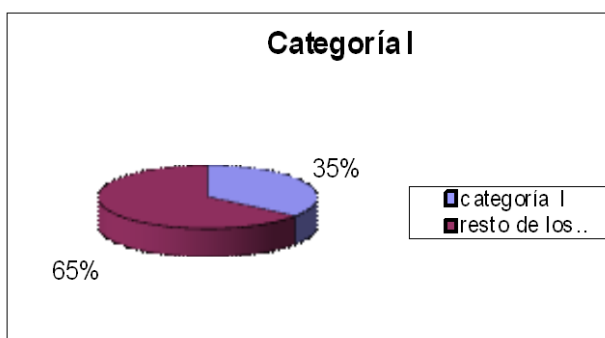
² Tomamos la decisión de dejar fuera de nuestra investigación el profesorado de Inglés, dadas las particularidades que éste posee y fundamentalmente porque los alumnos producen mayoritariamente en una lengua extranjera.

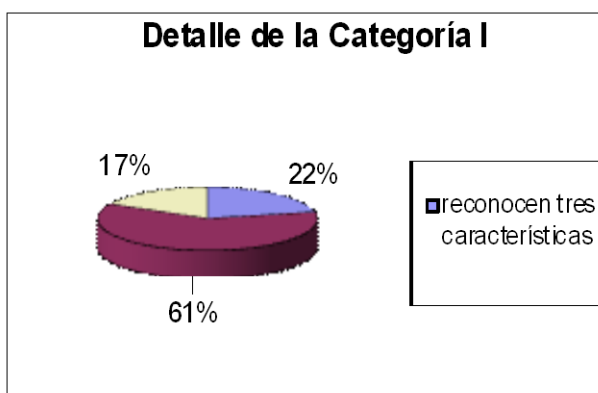
3.1. Conocimiento de los ingresantes acerca de los textos académicos

La competencia textual, como dijimos, implica descubrir los rasgos caracterizadores de los textos, en este caso de los textos académicos. En cuanto a esta capacidad discriminatoria, los datos obtenidos reflejan un conocimiento parcial de los alumnos en relación con estos textos. Estos datos nos suministraron la información, con la que pudimos clasificar el grupo de ingresantes 2006 en tres categorías. El criterio empleado para proponerlas es cuantitativo y cualitativo, o sea, consideramos la cantidad y la importancia de las características que los ingresantes pudieron nombrar o distinguir de estos textos, como así también la justificación que pudieron brindar.

Categoría I: Competencia Parcial

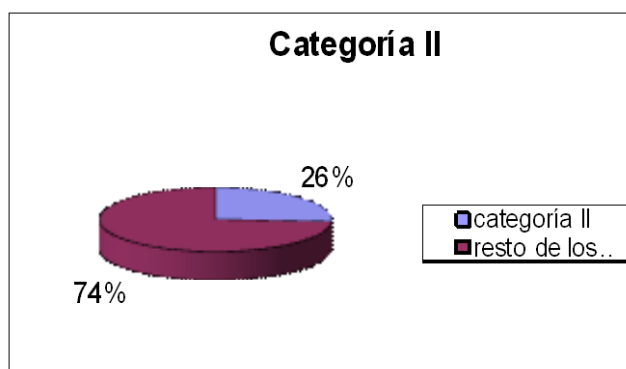
Forman parte de ésta los estudiantes que pueden reconocer dos o más de las características enunciadas en el punto (II). Podríamos decir que estos estudiantes lograron distinguir que estaban frente a un texto expositivo, aunque no dominan la totalidad de las particularidades de dicho texto. Sobre un total de 23 alumnos, sólo 5 identifican 3 de las características de los textos académicos. Pareciera ser que las propiedades más observables o que les resultan más claras son la intencionalidad y el empleo de estrategias con el propósito de explicar; además reconocen la secuencia dominante, que caracteriza el tipo de texto y que es primordial en la reflexión metatextual. Del resto, 14 alumnos, solo identifican secuencia dominante (descripción, explicación) e intencionalidad; y 4, únicamente la secuencia textual. (Gráfico I)





Categoría II: Competencia Débil

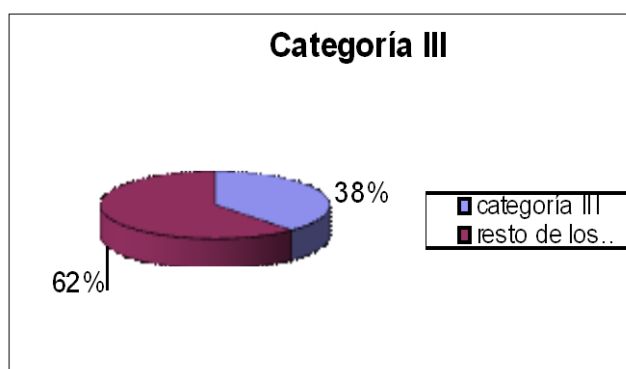
La categoría II incluye a aquellos ingresantes (17) que poseen una capacidad discriminatoria débil o limitada, basada exclusivamente en la intencionalidad. Clasifican como informativo o explicativo, pero son incapaces de fundamentar o justificar dicha clase como así también de nombrar alguna característica. (Gráfico II)



Categoría III: Competencia Nula

La categoría III está constituida por ingresantes, que carecen de capacidad para discriminar tipo de texto. Confunden texto explicativo con narrativo y

argumentativo. Algunos de ellos no pueden dar cuenta de una clase determinada o bien crean una clase inexistente en base a la temática del texto presentado (Ejemplos de respuestas: *texto comparativo, indicativo, orientativo, educativo*). (Gráfico III)



4. Conclusiones

Estamos convencidas de que cualquier investigación que pretenda indagar las características de la escritura de un grupo, como el de los aspirantes (que han cumplido la etapa de educación media) a ingresar a una carrera de nivel superior, debe tener en cuenta la noción de *competencia*, es decir, las posibilidades que tienen los alumnos para producir, como en el caso que nos ocupa, textos académicos.

Si consideramos los datos en su conjunto, queda claro que la gran mayoría de los ingresantes no poseen competencia textual acerca de los textos académicos, les resulta complejo su reconocimiento. Si bien existe un grupo minoritario que distingue los textos expositivos de otros y pueden dar cuenta de algunas características, no lo pueden hacer en su totalidad, lo cual hace pensar en una capacidad débil o limitada.

Pero resulta interesante destacar que la totalidad de los alumnos ingresantes que configuran la Categoría I reconocen la secuencia dominante, ya que es la propiedad de los textos sindicada como esencial a la hora de la reflexión metalingüística.

Los alumnos ingresantes no pueden reconocer rasgos fundamentales de estos textos como la relación asimétrica entre el productor del texto y el destinatario, las particularidades del tema o los conceptos desarrollados, el empleo de estrategias discursivas con el propósito de explicar, como tampoco la estructura de los mismos.

Capítulo II

1. Marco Teórico

1. 1. El proceso de composición

La importancia del proceso de composición radica en que, para escribir bien, no es suficiente con que el escritor posea, únicamente, el conocimiento del código escrito, sino que éstos deben saber cómo utilizarlo en situaciones específicas como por ejemplo en la escritura académica.

Dado que la producción de textos escritos es un proceso cognitivo complejo, varios estudiosos han intentado dar cuenta de qué es lo que ocurre en la mente del sujeto mientras escribe. Para ello, se han centrado en el análisis del comportamiento de los escritores en una situación concreta de composición.

Uno de los modelos más completos sobre el proceso de composición es el presentado por Lucy Flower y John Hayes (1980-1981) que describe las operaciones intelectuales que lleva a cabo un individuo al escribir un texto. Estos autores definen la acción de redactar como *“el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de composición”*³. Vale aclarar que estos procesos y subprocesos mentales están organizados jerárquicamente y obedecen a ciertas reglas de funcionamiento. Estos procesos pueden darse en cualquier momento de la composición, es decir, que no siguen un orden lineal. Además, el acto de componer está orientado hacia un fin que está determinado por los objetivos que se va proponiendo el escritor.

Flower y Hayes distinguen tres unidades esenciales del proceso de composición: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura.

El ambiente de trabajo incluye los elementos externos al escritor, a saber: el problema retórico y el texto que se va generando. En primer lugar, el individuo

³ Lucy, Flower y John, Hayes.

piensa la escritura como un problema retórico a resolver. Este último involucra un conjunto de circunstancias que hace que un sujeto se disponga a escribir; en el caso de los textos académicos serán los elementos de una situación comunicativa particular generada en un ambiente educativo formal. Los aspectos que comprende este acto retórico de escritura son: la audiencia, el tema sobre el cual se va a escribir, el canal, el código y los propósitos u objetivos que se plantea el escritor y que son fundamentales para dar inicio al proceso de composición. Todos estos aspectos orientarán al escritor en el texto que irá generando y éste le impondrá tantas restricciones como la situación comunicativa misma.

La memoria a largo plazo es un “depósito de conocimiento”, “una entidad relativamente estable que tiene su propia organización interna de la información”⁴.

De la memoria a largo plazo no sólo puede extraerse información sobre el tema a escribir sino también sobre las características de la audiencia, el tipo de texto, los planes de redacción, etc. La misma es recuperada y reelaborada por el escritor en función de la situación comunicativa de la que surgirá el texto. Cabe destacar que si bien la memoria a largo plazo existe en la mente humana, ésta puede complementarse con otros espacios y materiales externos al individuo. En la escritura académica, por ejemplo, es muy frecuente la consulta a diversas fuentes externas tales como libros, apuntes, diccionarios, etc.

La tercera unidad de este modelo la constituyen *“Los procesos de escritura”*: la planificación, la traducción – que nosotras hemos acordado en denominar *“textualización”*- y la revisión. Además cuenta con un mecanismo de Control, el monitor, que regula y decide en qué momento actúa cada proceso.

En *la planificación* los escritores forman una representación mental, abstracta, del conocimiento extraído de la memoria a largo plazo y que le servirá durante la escritura. Los subprocesos que intervienen en la planificación son: a) el acto de concebir ideas, que lo constituye la búsqueda y recuperación de información de la

⁴ Lucy, Flower y John, Hayes.

memoria a largo plazo; b) la organización de las ideas, que asume una tarea adicional al ayudar al escritor a dar sentido al texto, en otras palabras, ayuda a que las ideas logren una estructura global con significado; c) la formulación de objetivos que orientará el proceso de composición y que incluye una distinción entre objetivos de procedimiento y de contenido.

En *la Textualización*, el escritor transforma las ideas en lenguaje visible, es decir, que el sujeto traduce en palabras las representaciones abstractas recuperadas durante la planificación. Este proceso requiere que el escritor pueda manejar todas las exigencias especiales de la lengua escrita (ortografía, gramática, etc) para que se vea facilitada la tarea de redacción.

Finalmente, *la Revisión* es el acto de examinar el texto escrito; esto supone que los escritores lean lo que han escrito con el objetivo de evaluar, revisar y corregir el texto. Este proceso tiene la capacidad de interrumpir a los demás y la de poder surgir en cualquier momento de la redacción.

2. Marco metodológico

Nuestro propósito en esta segunda etapa del proyecto es investigar lo que los estudiantes saben acerca del proceso de composición, cómo conciben las tareas de escritura. Estamos particularmente interesadas en indagar cuáles son las actividades mentales que llevan cabo, especialmente en aquellas que pueden hacerse conscientes y que se relacionan estrechamente con el conocimiento metacognitivo.

Para lograr tal objetivo preparamos un dispositivo que consistió en un cuestionario, estructurado como una entrevista que contenía cinco preguntas abiertas relativas al proceso de escritura. Cada una de ellas interroga sobre aspectos distintos del proceso de composición. Dividimos el mismo en dos partes. La primera pretendía indagar cómo los ingresantes conceptualizan la escritura, cuál era la representación general acerca de la escritura (*¿Qué es escribir?*). La segunda tenía el propósito de explorar si concebían la producción de un texto como producto o como proceso, o

bien si los estudiantes habían desarrollado ciertas habilidades que estuvieran relacionadas con el proceso de composición, ante una situación de escritura académica. Queríamos saber qué podían contar sobre sus propios procesos de composición. Con este fin, elaboramos cuatro preguntas: *¿Qué tenés en cuenta para empezar a escribir un texto? ¿Qué hacés mientras escribis un texto? ¿Cuáles son las dificultades ante la escritura? ¿Cuándo considerás que el texto está terminado?* (Anexo I).

Para el análisis, descripción e interpretación de los datos, confeccionamos cuatro categorías que nos permitieran dar cuenta, a partir de las respuestas de los estudiantes a cada una de las preguntas, de cómo los ingresantes 2006 de los distintos profesorados conceptualizan los distintos momentos de la escritura. Ellas son:

- I. El problema retórico
- II. La planificación
- III. La textualización
- IV. La revisión

Consideramos en cada caso lo siguiente:

Del problema retórico: ¿Cómo resuelven los ingresantes un problema de escritura?

- Tema: ¿Cómo lo conciben?
- Audiencia: ¿Concibe al lector? ¿Considera su competencia?
- Propósitos: ¿Tiene en cuenta cuál es el objetivo de su texto?
- Contexto: ¿Considera la situación comunicativa? ¿Tiene en cuenta las restricciones que operan en cada caso?

- Convenciones del género: ¿Recurre a sus conocimientos sobre las características del texto que va a producir? ¿Activa información sobre el estilo, registro, extensión, estructura, enunciación?

De la planificación:

¿Recupera la información necesaria para escribir su texto?

¿Organiza previamente la información?

¿Se formula objetivos? Objetivos de procedimiento como: ¿cómo empiezo? O de fondo/contenido: ¿cómo relaciono esto con esto?

De la textualización o escritura del texto:

¿Consideran las exigencias discursivas?

¿Considera la coherencia textual?

¿Tienen en cuenta las exigencias sintácticas (sintáctico-morfológicas), léxicas, ortográficas y de normativa (puntuación)?

De la revisión:

¿Revisa el texto como una forma de construir el significado?

¿Revisan la estructura y el contenido? ¿Vuelven al texto para evaluar y/o corregir la redacción de las oraciones y el contenido, o bien para ajustarse al plan propuesto?

Estas categorías no fueron observadas de manera completa en ninguno de los ingresantes. Nuestro trabajo consistirá en reconocer cómo se manifiestan cada una de ellas en los tres grupos.

2.1. Muestra

Contábamos con un total de 53 ingresantes, presentes al momento de aplicar el instrumento. Una vez obtenidos los datos, tomamos la decisión de formar tres grupos (A, B y C), debido a que la cohorte 2006 (variable independiente) está compuesta por alumnos de muy diferentes edades (variable controladora) y supusimos que la diferencia de edad y el contacto con marcos pedagógicos diferentes durante el transcurso de la escolaridad secundaria, podía influir en la capacidad para abordar la escritura, o lo que es lo mismo, en la manera de conceptualizar el proceso de escritura.

El grupo A está compuesto por 25 alumnos de entre 18 y 19 años, recién egresados del nivel Polimodal; el grupo B está constituido por 14 alumnos de 20 a 24 años, y por último el grupo C está formado por 14 alumnos de 26 a 44 años.

3. Análisis y discusión de los datos

3.1. Concepciones sobre el proceso de escritura

- **Problema retórico**

Grupo A:

De la observación del Grupo A, surge que 8 alumnos consideran más de un aspecto del problema retórico: el tema, las convenciones del género, la audiencia y , en algunos casos, el propósito. En cuanto al tema lo conciben como aquello que tienen que saber para desarrollar el texto (“lo que sé”; “para empezar a escribir un texto se debe tener en cuenta acerca de qué se va a escribir (tema).

Con respecto a las convenciones del género consideran por ejemplo la persona gramatical que elegirá para escribir o que el texto posea una estructura (“tengo en cuenta que el mismo tenga una introducción, desarrollo y una conclusión”, “Trato de organizar desde lo general a lo particular en párrafos y si es posible dando un orden cronológico al texto”). Sólo un alumno se preocupa por el registro que deberá emplear (“Pienso qué palabras serían las más apropiadas en el texto que escribo”).

Es preciso aclarar que estas consideraciones acerca del género no se dan todas en un mismo alumno sino que en forma aislada en cada uno.

Otro aspecto que reconocen como aquello que deben considerar para empezar a escribir es la audiencia, concebida como “público al que va dirigido el texto”; “las personas a las que van dirigidas”; “el docente”; “el destinatario o posible lector”.

Por último, 1 de estos alumnos contempla el objetivo o propósito del texto entendiendo por éste “el impacto que quiero producir en el receptor, la intención”.

En síntesis, hasta aquí observamos que del grupo I sólo 8 alumnos consideran más de un aspecto del problema retórico.

A continuación examinamos que de este grupo, 11 alumnos tienen en cuenta sólo una aspecto del problema retórico. Este corresponde en todos los casos al “Tema” que es entendido como “lo que voy a escribir”, “mis ideas o conocimientos”, “el tema a desarrollar”.

El resto de los alumnos que completan el grupo I no reconocieron ningún aspecto por lo que deducimos que no tienen en cuenta el problema retórico a la hora de escribir un texto.

Grupo B:

De las cuestiones que componen el problema retórico, en este grupo, cuatro de los catorce ingresantes que componen este grupo consideran: tema, audiencia o destinatario y convenciones del género como único componente de esta categoría.

Entienden por la primera de estas cuestiones “la idea” que generará su texto, “lo que tengo que explicar” o bien se refieren puntualmente al “tema”. Por el segundo aspecto, la audiencia, refieren pensar “a quién va dirigido” el texto. Sobre las convenciones del género, todos hacen referencia a la estructura del texto; uno a la extensión y otro a la correcta utilización de los tiempos verbales. De este modo, es evidente que no tienen en cuenta el propósito de escritura ni las restricciones de la situación comunicativa.

Seis de los ingresantes de este grupo reducen el problema retórico al tema que deberán desarrollar y, por tanto, ignoran las demás cuestiones mencionadas anteriormente.

Completan este grupo ocho ingresantes que no se plantean ninguna problemática vinculada con el problema retórico, entendiendo que, para comenzar a escribir: "...busco palabras que describan lo complejo en sencillo...", "... tengo en cuenta lecturas previas...", "... intento comprender la consigna..."

Grupo C:

Cuando este grupo de siete alumnos debe resolver un problema de escritura, no tiene en cuenta la mayor parte de los aspectos que se agrupan en lo que se conoce como problema retórico: audiencia, propósito de escritura, contexto, convenciones del género. Sin embargo, tres de ellos manifiestan que es el tema la única problemática relevante antes de comenzar a escribir un texto.

▪ **Planificación**

Grupo A:

En cuanto a la tarea de planificación advertimos que del total de alumnos que componen el grupo A sólo 7 de ellos manifiestan una preocupación mínima por el orden y la forma de la información: ("lo primero que se debe tener en cuenta al escribir es el orden de las ideas", "Trato de organizar las ideas de lo general a lo particular por párrafos", "Tengo en cuenta las ideas que quiero expresar y de qué forma lo quiero hacer"). El resto evidencia una despreocupación por todo aquello que pueda considerarse un plan previo a la escritura.

Los datos obtenidos muestran que ninguno de estos alumnos considera los subprocesos implicados en la planificación de la escritura, es decir, ninguno forma una representación interna del conocimiento.

Grupo B:

Al indagar sobre qué es lo que los ingresantes realizan antes de la textualización, solo uno de los catorce que componen este grupo hizo referencia a la planificación, sosteniendo que "... organizo mentalmente las ideas...". Por lo anterior, podemos afirmar que ningún ingresante se preocupa por recuperar ni organizar la información necesaria antes de comenzar a escribir un texto.

Grupo C:

Una vez establecido el tema sobre el cual van a escribir, estos tres alumnos se concentran en recuperar la información necesaria para el desarrollo del mismo. Esto implica que organizan la información que recuperan y, por ende, planifican cómo será su texto. No obstante lo anterior, ningún ingresante de los que componen este sub-grupo se formula objetivos de escritura antes de comenzar el proceso

▪ **Textualización**

Grupo A:

Al examinar el subproceso de textualización o escritura del texto se manifiesta un notable descuido tanto por las exigencias discursivas como por la coherencia textual. En cambio notamos una mayor preocupación por cuestiones que hacen a la superficie de los textos. De 25 ingresantes en sólo 8 advertimos algún tipo de interés por la coherencia, es decir, por la articulación de la información y por las características de los textos que están escribiendo. ("Pienso en la coherencia que le debo ir dando al texto para que se pueda entender"; "...lo que hago mientras escribo un texto es pensar bien lo que voy escribiendo, es decir, que tenga sentido y sobre todo que tenga las características del texto que tengo que escribir")

Del resto, 12 alumnos sólo atienden a cuestiones superficiales como las exigencias léxicas, ortográficas y de puntuación ("las dificultades son los acentos y las comas "errores de ortografía"); y los 5 que completan este grupo manifiestan una acentuada indiferencia por el proceso de textualización, manifiestan que no se les

presenta ninguna dificultad a la hora de escribir, ni piensan en la manera de organizar y desarrollar la información, ni siquiera en las cuestiones notacionales.

Grupo B:

Por otra parte, al referirse al momento de la escritura y las dificultades que esta instancia presenta, nueve de los catorce alumnos manifestaron sus apreciaciones sobre el momento de la textualización. Tres de ellos nombraron tres aspectos que tienen en cuenta: coherencia -cohesión, ortografía y puntuación. Otros tres solo mencionan dos problemáticas: ortografía/ normativa; ortografía/ coherencia; léxico/ adecuación. Los tres restantes restringen sus dificultades a cuestiones ortográficas.

Grupo C:

Durante el transcurso de la textualización, seis de los alumnos manifiestan tener dificultades ante la escritura. Tres de ellos, concentran su atención en las exigencias ortográficas. Otros dos, se preocupan por el léxico (uso de sinónimos, registro). Solo uno de los ingresantes de este grupo sostiene: "...trato de relacionar lo que voy escribiendo, tratando de que sea coherente...".

De lo expuesto antes se concluye que, aún cuando la mayor parte de estos alumnos considera algún aspecto de la textualización, ninguno de ellos contempla las exigencias discursivas del texto que está escribiendo.

▪ **Revisión**

Grupo A:

De la totalidad de este grupo, 10 alumnos indican llevar a cabo el proceso de la Revisión que en algunos casos se realiza durante la Textualización y en otros cuando ya se ha finalizado de escribir. La Revisión de los textos consiste fundamentalmente en el examen de cuestiones de normativa como por ejemplo la corrección de la ortografía y la puntuación)"mientras escribo miro la ortografía y leo lo que escribí").

Sin embargo hay casos que demuestran una preocupación por el sentido, por la claridad de los textos, es decir por la coherencia textual (“...leerlo varias veces – lo que pueda- y veo si se entiende lo que quiero transmitir”; “...trato de ir escribiendo por párrafos, luego los leo y verifico si está coherente”; “Cuando cierra una idea y queda claro lo que pretendo transmitir...”; “Un texto está terminado cuando se han controlado las oraciones, es decir, el sentido de cada párrafo, el vocabulario adecuado y la ortografía”; “considero el texto terminado cuando termino de expresar todas las ideas y reviso la ortografía, puntuación y la coherencia”)

El resto, es decir 15 alumnos, revela una clara despreocupación por la Revisión, en otras palabras no observamos ningún indicio que haga referencia a dicho proceso que implicaría una actividad de relectura con el propósito de evaluar o corregir la redacción de las oraciones y del contenido. Queda claro en la siguiente cita de un ingresante: “El texto está terminado cuando pongo punto final y quedo conforme con lo escrito”.

Grupo B:

Al referirnos al momento de la revisión como un proceso fundamental en la escritura del texto, preguntamos: “¿Cuándo considerás que un texto está terminado?”. A este interrogante respondieron cuatro ingresantes identificando la revisión del texto como forma de construcción del significado, respeto de la estructura textual, organización del contenido del texto como un todo. Además, mencionan esta instancia como control de normativa (ortografía, puntuación) y de la gramaticalidad/ agramaticalidad de las estructuras.

El resto de los ingresantes que compone este grupo sostiene que el texto está terminado cuando: “... (lo que escribí) me conforma...”; “...la idea se entiende...”; “... se hace una conclusión...”. Como consecuencia de esto, advertimos que este sub-grupo no considera la revisión como instancia relevante del proceso de escritura dejando de lado la relación existente entre: ideas previas/ texto escrito/ construcción del significado.

Grupo C:

Cumplido el primer momento de textualización, tres de los integrantes que forman este grupo afirma que releen su escrito con el objetivo de controlar si éste se ajusta a la consigna de trabajo y si: "...deja una idea clara y precisa..." o "... tiene sentido...". En consecuencia, este pequeño grupo contempla la revisión como forma de construcción del significado, y una evaluación del contenido del texto.

El resto del grupo pasa por alto este momento del proceso de escritura y, por tanto, no considera ninguna de las cuestiones que contempla el sub-grupo anterior.

3.1.1. Análisis comparativo

▪ **El problema retórico**

Al comparar las respuestas de los tres grupos con respecto a *¿qué tenés en cuenta al empezar a escribir un texto?*, es decir, la consideración del problema retórico, o lo que es lo mismo, de la situación comunicativa, surge que el Grupo A si bien de manera dispersa, es decir no hay homogeneidad en el comportamiento, se detienen a pensar en el tema, en alguna restricción acerca del género, como la persona gramatical en la que el texto debe enunciarse, la estructura, y en el destinatario. El Grupo B presenta un desenvolvimiento similar. Como el Grupo A se preocupan por el tema, la estructura y el destinatario. Aparece también la atención a la persona gramatical y a los tiempos verbales. En el Grupo C, se manifiesta una clara despreocupación por este aspecto, es decir, no existe un punto de partida, una inquietud previa sobre cómo resolver la situación de escritura que se les presenta. Es claro que este grupo reduce el problema retórico al tema.

Pensamos que esta diferencia de comportamiento puede deberse a lo que hipotetizamos en un principio, o sea, que estas cuestiones vinculadas al problema retórico no han sido trabajadas por estos ingresantes adultos en la escuela, pues desde el punto de vista pedagógico no se privilegiaba ni el enfoque comunicativo de la enseñanza de la Lengua ni tampoco se trabajaba la escritura procesualmente, cuando cursaron sus estudios.

- **La planificación**

La planificación de la escritura es prácticamente inexistente en los tres grupos. Hemos observado que es el Grupo C el que manifiesta mayor preocupación por recuperar y organizar la información que necesitan para iniciar la producción del texto. No así, los ingresantes incluidos en los Grupos A y B, quienes revelan no planificar sus escritos.

- **La textualización**

Con respecto al subproceso de la textualización, el Grupo A y B se refieren a éste en términos de coherencia y cohesión. En términos más precisos, algunos alumnos del Grupo A muestran mayor preocupación por cómo organizar párrafos y articular la información. Por el contrario, el Grupo C plantea solo cuestiones superficiales, de forma. La preocupación por cuestiones notacionales, tales como la ortografía y la puntuación, se observan en los tres grupos.

- **La revisión**

La revisión en los Grupos A y B es planteada por un pequeño subgrupo tanto durante como al finalizar el escrito. Ésta consiste en una actividad de relectura para observar

la claridad, el sentido del texto y corregir posibles errores de normativa. El Grupo C, casi en su totalidad, no contempla este momento.

3.2. Concepciones acerca de los subprocesos

Hemos analizado hasta aquí qué hacen los ingresantes cuando se enfrentan a una situación de escritura académica y hemos arribado a algunos resultados parciales. Es nuestra intención en este apartado examinar cómo interpretan nuestros estudiantes de los primeros años de los profesorados cada uno de los elementos que constituyen las tres grandes unidades de las que consta el proceso de escritura, según Flower y Hayes (citado por Cassany:1997, p. 147)

Cuando estos escritores describen el modelo de escritura, plantean el inicio del proceso con lo que estos autores denominan *situación de comunicación*, y la definen como la situación que incluye todos los elementos externos al escritor: esto es el problema retórico y el texto que se escribe para resolverlo.

Si volvemos sobre los datos obtenidos y analizados, podemos observar que en ningún caso la escritura es pensada como un problema, que se resuelve con la escritura del texto. Este punto de partida incluye como uno de los elementos constitutivos el tema. Éste es el elemento más considerado por los alumnos. Lo conciben como lo que saben, lo que estudiaron, lo que tienen que explicar, y no como aquello sobre lo que se escribe y hay que organizar y desarrollar, es decir, el contenido fundamental del texto.

El destinatario o auditorio es otro elemento que compone el problema retórico, y que los escritores deben analizar y valorar. En el caso de los ingresantes, éstos, cuando piensan en el auditorio, lo hacen en términos de *el público, el docente, el lector*. Pero en ninguna oportunidad expresan considerar el perfil de la audiencia, o

sea, la edad, los intereses, los saberes, los conocimientos de la misma, como una restricción que condiciona el texto que se escribe.

De la cohorte 2006, ningún ingresante expresó tener en cuenta el propósito, aspecto que forma parte del problema retórico, es decir del antes de escribir. Determinar el propósito del texto, tenerlo claro antes de iniciar la escritura es sumamente importante ya que no es lo mismo escribir para explicar que para convencer, por ejemplo.

Otro elemento del punto de partida está dado por las convenciones del género, que engloba las características propias de cada tipo textual. Los ingresantes que atienden este aspecto, consideran la estructura, siempre en función de introducción, desarrollo, conclusión, orden lógico, orden cronológico y extensión.

En ningún caso, expresan poner atención al contexto de producción del texto.

La planificación es el acto de construir la representación interna del conocimiento que el escritor utilizará durante la escritura. Ésta implica una serie de subprocesos. En el caso que nos ocupa, los ingresantes que expresan una mínima preocupación lo hacen considerando el subproceso que se refiere a la organización de las ideas, al orden de las mismas (de lo general a lo particular). Pero la organización no es un mero orden de ideas o subtemas. La organización del contenido está guiada por objetivos. Es evidente que estos alumnos no han desarrollado la habilidad para formular objetivos que puedan organizar adecuadamente la información para dar sentido a su texto, es decir, que las ideas, los conceptos, los conocimientos, logren una estructura con significado. No aluden, por ejemplo, a objetivos de procedimiento (cómo empezar, cómo continuar) o de contenido (comparar esto con esto, relacionar, etc.).

Con respecto a la textualización, ésta está atravesada por una serie de exigencias genéricas y formales, conformada de tareas que tienden a la construcción del significado de la coherencia textual, como así también de tareas que hacen a la construcción sintáctica de las oraciones, a la ortografía y la normativa.

Los estudiantes caracterizan esta unidad aludiendo a cuestiones de superficie, notacionales en su mayoría. Esta etapa, la de textualizar, la de poner en lenguaje las ideas, se define según estos alumnos como el momento para preocuparse por la ortografía, la puntuación y el léxico. No atienden ni a la articulación del contenido, ni a la progresión temática de la información ni a la relación funcional entre los párrafos.

La revisión comprende dos subprocesos: el de evaluar y el de corregir. En estos grupos solo está presente el de la corrección, entendida como reparación de errores, no como una actividad de “volver a pensar”, de evaluar logros y dificultades del texto en relación con los objetivos propuestos, y con el contenido global.

4. Conclusiones

Al considerar los resultados en su conjunto, queda claro que los estudiantes que constituyen la cohorte 2006 de nuestro instituto no pueden resolver toda la complejidad del proceso de composición, que requiere de una serie de tareas imbricadas.

El estudio llevado a cabo nos permite afirmar que nuestros estudiantes realizan un proceso que se caracteriza por la ausencia de algunas de las tareas requeridas y por la falta de conciliación entre otras.

El análisis detallado del proceso de escritura y los subprocesos que lo conforman, nos autoriza a arribar a algunas conclusiones. En primer lugar, con respecto al problema retórico, los estudiantes emplean lo que podríamos denominar, una estrategia económica, al reducirlo a la consideración del tema casi con exclusividad. En segundo lugar, esta manera de resolver el problema retórico, condiciona el posterior desarrollo del proceso. Observamos que esta simplificación, es decir, esta representación parcial o sub-desarrollada del problema traerá como consecuencia una composición inadecuada del texto, ya que si el escritor no puede definir correctamente las convenciones del género, la audiencia y el propósito, no podrá

luego formular los objetivos que aseguran la organización del contenido, o lo que es lo mismo, la estructura de significado del texto.

Como hemos podido observar el proceso de escritura muestra una gran complejidad, pues no se trata de una sucesión lineal de decisiones sino de un imbricado conjunto de operaciones simultáneas. El escritor debe poder conciliar el problema retórico, las decisiones que toma en ese momento del proceso con las exigencias de la textualización y de la revisión del texto.

Finalmente, luego de haber analizado el comportamiento de nuestros estudiantes, podemos categorizarlos como *escritores deficitarios*, en otras palabras, la gran mayoría está representada por alumnos que no han desarrollado de manera completa las habilidades de un escritor eficiente o competente, que sí puede resolver la complejidad del proceso.

Estos escritores deficitarios reúnen las siguientes características:

- Simplifican el problema retórico, reduciéndolo a la consideración del tema.
- No atienden a todas las restricciones del género que caracterizan los textos.
- No consideran el perfil de la audiencia.
- No preveen el propósito del texto.
- No reparan en el contexto de producción.
- Muestran despreocupación por los planes previos.
- Limitan la textualización y la revisión a cuestiones meramente superficiales.

Capítulo III

En este capítulo, realizaremos un estudio discursivo y textual de un conjunto de exámenes escritos, parciales, a través de los cuales fueron examinados los alumnos ingresantes a los distintos profesorados de la cohorte 2006 y 2007. Los mismos pertenecen a diferentes asignaturas, corresponden al primer y segundo corte evaluativo en el caso de la cohorte 2006, y al primer corte evaluativo del corriente año. La muestra fue obtenida de forma aleatoria.

Es nuestro propósito aquí dar cuenta de las regularidades que manifiestan estas producciones académicas y a partir de ellas interpretar las características de la escritura académica de los ingresantes a los profesorados de nuestro instituto. El análisis e interpretación de los datos se producirá considerando conceptos provenientes de las teorías del discurso y del texto. En primer lugar, plantearemos la definición de parcial, considerando el concepto de género discursivo⁵. En segundo lugar, nos dedicaremos al análisis de la construcción del enunciador académico. Y en tercer lugar, al estudio de los distintos planos o niveles textuales, a saber: plano textual, plano semántico y plano sintáctico.

1. Marco Teórico

1.1. El parcial como género discursivo

⁵ Bajtin, M. (1998): *Estética de la creación verbal*

Cada enunciado separado es individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, denominados géneros discursivos. Dado que las posibilidades de la actividad humana son inagotables y debido a que cada esfera de la praxis construye un modo particular de desarrollar funciones cognitivas y comunicativas, existe todo un repertorio de géneros discursivos.

Por tanto, una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones, específicas, para cada esfera de la comunicación discursiva, generan tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados, y relativamente estables.

El ámbito que nos ocupa, el académico, por ejemplo, es una esfera humana especializada en la adquisición, construcción y transmisión de conocimientos. Construye el saber sobre la base de los géneros denominados “conceptuales” (Silvestri, 1998), predominantemente expositivo- explicativos.

El examen parcial es uno de los textos que componen este género. Surge como resultado de las prácticas de determinados actores sociales: la institución universidad, las facultades, los institutos de educación superior, los rectores, las cátedras, etc. y responden a modelos de enseñanza aprendizaje dominantes. Este contexto de situación en el que se desarrollan, lleva a comprender las expectativas que los participantes de la situación cognitivo- comunicativa tienen, respecto de lo que se espera que hagan.

El examen parcial, en efecto, es un género que responde a una de las políticas académicas destinadas a evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos, sobre la base de la lectura previa de distintos textos teóricos, clases expositivas de los docentes, debates grupales, etc. Por tanto, se trata de textos dialógicos, es decir, en ellos hay dos voces: la del profesor que plantea la consigna y la del alumno, que escribe la respuesta.

La consigna de parcial es instruccional, pues da una serie de indicaciones que intencionalmente emite un enunciador. El acto ilocucionario habitual es la orden, que adopta distintas formas sintácticas, caracterizadas por el uso frecuente de

infinitivo e imperativo, dado que son adecuados para proponer acciones orientadas hacia actividades de tipo cognitivas: identificar, comparar, definir, diferenciar, sintetizar, fundamentar, etc.

Este tipo de texto instruccional (la consigna) propone un modelo de destinatario del que se espera que conozca los contenidos sobre los que se va a evaluar y sepa distinguir las operaciones cognitivas y discursivas que se le proponen.

La respuesta a la consigna planteada, por su parte, es un texto expositivo-explicativo. El alumno deberá exponer conocimientos, explicar fenómenos diversos y explicitar sus fuentes de información, actividades que requieren operaciones cognitivas de alto grado de reflexión teórica.

La actitud discursiva que se espera del alumno en el marco de este tipo de situación de escritura, es la de lector experto y reformulador experto, quien expone mostrando que ha leído diversas fuentes sobre un tema y está en condiciones de referirlas en forma sintética.

De lo anterior se desprende que la respuesta del alumno es polifónica: él habla en esa respuesta, pero sobre todo cita a las fuentes de su saber. El alumno no es un investigador especializado, su función es exponer, explicar las ideas y conceptualizaciones de los autores consultados.

Por esto, un requisito fundamental es la fidelidad a los conceptos expresados por la fuente, que podrán ser sintetizados, ampliados, relacionados con otras fuentes, pero nunca distorsionados, ya que a través del modo en que éstos son transmitidos, se advierte la actividad de lectura y el aprendizaje llevados a cabo por el alumno.

La respuesta del examen parcial no es, por tanto, una sucesión de datos, sino una construcción de significados que busca dar cuenta de una actividad de comprensión y análisis, mediante la exposición de una información jerarquizada. Como consecuencia, se hace evidente la presuposición de que el alumno del nivel superior posee la competencia necesaria en el plano de la escritura, para producir textos coherentes y cohesivos que se adapten a la consigna propuesta por el docente.

2. Marco Metodológico

Adoptaremos para la interpretación de los datos, el análisis del discurso, que nos permitirá dar cuenta de los rasgos discursivos, textuales, semánticos y sintácticos que asumen estos textos. Intentaremos mediante este análisis describir cómo los ingresantes manipulan los recursos gramaticales y léxicos de los que dispone. Este enfoque presupone un análisis que es , a la vez, lingüístico y pragmático. Es lingüístico, porque parte de las formas lingüísticas y sus significados, tal como se dan en los textos a analizar, y es pragmático, porque también se estudia el proceso inferencial que permite relacionar la emisión lingüística con el mensaje producido, factores que son derivables del contexto verbal. (Vasilachis de Gialdino, 1992:178)

3. Análisis y discusión de los datos

3.1. La construcción del enunciador académico

Los parciales observados de los estudiantes pertenecientes a la cohorte 2006- 2007 se caracterizan por la incorporación de distintas voces en sus discursos, en otras palabras es el discurso referido la regularidad presente en los escritos académicos.

La constante en estos parciales consiste en la utilización del discurso indirecto que se expresa en la mayor parte de los parciales analizados a través de una conjunción o hibridación discursiva provocada por la contaminación de enunciados provenientes de distintos locutores. En menor medida se evidencia el empleo del discurso indirecto introducido por verbos de comunicación que no explicitan la fuerza ilocutiva del enunciado referido. Hemos centrado nuestro análisis en el discurso referido (DR) y para ello hemos organizado este apartado en dos momentos: a. El DR por hibridación discursiva y b. El DR por el empleo del discurso indirecto.

3.1.1. El discurso Referido

En la escritura académica insertamos permanentemente en nuestro propio discurso palabras que pertenecen a otros locutores, es decir, los alumnos se apropian del discurso de los “expertos / científicos” dentro de su propio discurso. Esta interacción de voces en el discurso académico recibe el nombre de polifonía. Tal situación de diálogo entre las diferentes voces aparece en mayor o menor grado de explicitación en el texto.

1. a. El DR por hibridación discursiva

Por lo general los discursos referidos están introducidos por verbos de habla de muy diverso tipo. No obstante, en numerosos casos los estudiantes introducen directamente el discurso referido sin verbo de habla que lo enmarque y sin mención explícita del productor del mensaje.

Esto último, tal como se observa en la mayor parte de los parciales observados produce una contaminación de voces que evidencia límites inciertos entre la voz del enunciador (el alumno ingresante a los profesorados), y la voz del experto (fuente científica del saber), una hibridación discursiva. (v.gr. *“La ciencia es todo conocimiento definido. Entre la ciencia y la teología hay una “tierra de nadie” que es la filosofía. La filosofía trata de responder preguntas como éstas: ¿está dividido el espíritu y materia?, (...) Si bien no las resuelve las estudia.”*). Esto pudo observarse en respuestas idénticas de otros alumnos en el mismo parcial donde intercalaban, como en este caso, observaciones propias.

Esta hibridación discursiva y mezcla de voces se encuentra avalada por la ausencia de signos gráficos o de las marcas de subordinación habituales lo que permite la integración del discurso citado y el citante dentro de un mismo enunciado.

Podemos arriesgar entonces, que la enunciación académica de los ingresantes a los profesorados se caracteriza por la utilización del discurso referido (DR) cuyo rasgo

distintivo es la imposibilidad de reconocer una fuente enunciativa única ya que estudiante y experto hablan al mismo tiempo.

Lo central en el DR es la recuperación del contenido proposicional. Los ingresantes muestran especial interés en lo que el experto plantea olvidando incluso las marcas características del DR. En otras palabras, el ingresante conserva el contenido del texto original y se hace cargo de las palabras del otro, ya que las incluye en su propio discurso.

1. b. El DR por el empleo del Discurso Indirecto

Los verbos que introducen el DR constituyen su marco enunciativo, pues anuncian que lo que sigue son palabras de otro locutor. La actividad interpretativa a la cual da lugar la trasposición de una enunciado resulta más evidente en el discurso indirecto (DI). La distancia que el locutor (estudiante) establece respecto del enunciado referido es mínima.

Los enunciados académicos observados en los parciales se caracterizan, como ya hemos dicho anteriormente, por el uso del DI introducido por verbos neutrales, es decir, que los estudiantes señalan la cita del discurso ajeno, pero no lo caracterizan. Estos verbos introducen cláusulas declarativas. Además, los ingresantes intentan marcar mediante la utilización de este tipo de verbos, cuyo ejemplo característico es el verbo *decir*, que lo que el lector, en nuestro caso el profesor, leerá es el sentido literal del discurso fuente. Transcribimos a modo de ilustración algunos ejemplos: *Aristóteles y Platón **decían** que el origen de la Filosofía...; Thales **dice** que es el agua, los materialistas **dicen** que es la materia, otros filósofos **dicen** que el origen es Dios; Castagnino **habla** de oficio. El autor **plantea** que...; **Afirma** que...; Este autor **habla** también de...*

En síntesis, los estudiantes se apropian del discurso ajeno y no siempre lo señalan con las marcas verbales correspondientes y, cuando lo hacen, utilizan verbos neutrales carentes de valor interpretativo. En el marco de la polifonía, los

estudiantes plantean de acuerdo con sus propósitos comunicativos una posición enunciativa que les permite referir las palabras de otro. En el caso de los ingresantes que analizamos, éstos expresan una adhesión máxima con el discurso citado. Podemos hipotetizar que la carencia de valor interpretativo en el uso de los verbos neutrales que introducen cláusulas declarativas y la adhesión máxima, que evidencian los estudiantes respecto del discurso citante se debe a la ausencia de explicación en los textos académicos que éstos producen.

Ahora bien, no sólo los verbos introducen el DR, sino que para representar en la escritura los diferentes niveles discursivos que se producen a partir de la participación de distintos locutores dentro del mismo texto, se utilizan marcas gráficas especiales como por ejemplo los dos puntos, el guión y las comillas. Estas marcas gráficas están ausentes en los parciales de los ingresantes, lo que permite continuar sosteniendo nuestra idea de que la regularidad presente en los parciales es el empleo del discurso indirecto sobre el discurso directo.

Por otro lado, las comillas, que constituyen una de las marcas más habituales para señalar en el texto el discurso referido, especialmente en las citas textuales, no son empleadas en los parciales como una marca de DR, por el contrario, son utilizadas como recurso para producir de ruptura de la isotopía estilística, tal es el caso del empleo de términos científicos o la inclusión de términos de uso cotidiano en la escritura académica. Vale decir que en ciertas ocasiones son utilizadas para destacar alguna frase que el estudiante- locutor considere relevante para el texto. (*Me remito a la frase "Sólo sé que no sé nada"; "Esto es lo que Thierreman llama "filosofía de la literatura"; ... expresa que "literatura es tiempo en el tiempo", "fragmento de fragmentos"*)

Sumado a esto, sabemos que la discriminación entre niveles discursivos se vincula al dominio de la cohesión textual que supone el uso adecuado del DR mediante un sistema deíctico personal, temporal y espacial que permita anclar el texto incluido en el cotexto. En el caso que nos ocupa esto cobra mayor importancia debido a que la adhesión total al discurso del experto hace que las marcas deícticas no

pertenezcan al momento de la enunciación académica del alumno sino al acto comunicativo del texto fuente. V. gr.: *Más recientemente (década del 70) surgen nuevas formas de realizar una investigación que busca una mayor participación...; En los últimos años ha surgido nuevos enfoques de investigación buscando mayor participación, no sólo de los procesos sino también de los resultados, por parte de la comunidad de estudios y surge la IAP en los años 70.*”

Para poder comprender el enunciador académico que construye el ingresante, nos hemos detenido a observar el empleo de las personas gramaticales en los parciales. De dicha observación surge como característica, el uso de la impersonalidad y de la tercera persona. V. gr.: *Se dice que el mito es...; Y se lo comprende como origen de la filosofía...; Se entiende como situación límite....;*

De este modo, deducimos que el estudiante no se hace cargo totalmente de las explicaciones y / o interpretaciones presentadas y muestra un desinterés en la alusión a las fuentes (autores, expertos, manuales, libros, etc) a las que hace referencia su discurso. El empleo de la impersonalidad se intercala en el texto arbitrariamente con la utilización del “nosotros exclusivo” que permite al ingresante sumarse a los demás estudiantes de las carreras, futuros docentes. V.gr.: *La odisea en cambio **nos** muestra a Grecia en época de paz. Es la historia de Ulises, en su regreso luego de veinte años a la Isla de Ítaca. Acá **se resalta** al héroe....*

Por todo lo dicho, podemos inferir que cuando el grado de adhesión al discurso ajeno -citado- es máxima (esto podría deberse a la falta de interpretación profunda y de reformulación por parte de los ingresantes), el discurso académico alterna entre estos dos polos: a. el de la impersonalidad, cuando el estudiante no puede hacerse cargo totalmente de un enunciado que no ha comprendido profundamente y no ha elaborado una explicación, y b. el de la primera persona plural, cuando el estudiante puede emitir una opinión personal como miembro de una comunidad educativa y distanciarse de la explicación científica, tal es el caso en los ejemplos presentados.

En síntesis, estas particularidades discursivas y textuales de los exámenes parciales evidencian que los ingresantes se apropian del discurso de los expertos para explicar, pero lo introducen sin verbo *de habla* que lo enmarque, inclusive sin mención explícita del productor del mensaje. Esto último produce una contaminación de voces entre el enunciador (alumno-ingresante) y la voz del experto (fuente científica del saber). Esta hibridación discursiva, en la que el estudiante no se hace cargo totalmente de las explicaciones y / o interpretaciones presentadas, nos permite concluir que los estudiantes, construyen un enunciador cuasi – académico.

3.2. Plano de la estructura textual

Si entendemos que el parcial es un género discursivo académico, cuya base predominante es la explicativa, debemos atender a cuestiones estructurales que nos permitirán observar cómo están organizados los textos producidos por los ingresantes a los profesorados.

Tal como afirman Bassols y Torrent⁶, las secuencias explicativas no se limitan a informar o exponer, sino que quieren hacer comprender por qué tal cosa es, actúa o funciona de una determinada manera. En este apartado pretendemos ver hasta qué punto esta afirmación se manifiesta en los parciales que analizamos. La tarea que nos ocupa es, entonces, observar cómo se lleva a cabo la estructura textual de los parciales y que tipo de organización tienen los mismos, entre otras cuestiones que hacen a este texto en tanto construcción y transmisión de conocimientos.

Los textos explicativos presentan una organización global muy particular: se estructuran en base a preguntas que nos suscita un objeto complejo. Para nuestra observación y análisis de la estructura textual adherimos a la propuesta de J. M.

⁶ Bassols y Torrent (2003): *Modelos Textuales*,

Adam, quien adopta y reformula el planteo de Grize, ambos citados por Zamudio y Atorresi⁷.

A continuación relevaremos las propuestas de ambos autores a fin de enmarcar nuestro análisis y presentaremos, además, la propuesta de los etnometodólogos para plantear las diferencias entre los enfoques, tal como lo presentan las mismas autoras en el capítulo dedicado a la estructura textual de la explicación.

a. La Etnometodología

El objeto de estudio de esta disciplina es el análisis conversacional. Se toman como datos la interacción, el resultado y el cumplimiento de la secuencia comunicativa. El método analítico se establece a partir de las exigencias del corpus y teniendo en cuenta las regularidades que aparecen en él. Esta última idea es la que adoptamos de los etnometodólogos, la que nos permitirá mirar y analizar en nuestro corpus (los parciales de la cohorte 2006-2007 seleccionado como muestra) aquellas regularidades más significativas para nuestro trabajo.

Los etnometodólogos no parten de un modelo de explicación, sino que al estudiar las secuencias laterales, aislables en su contexto y referidas a un objeto circunscripto, establecen las siguientes fases:

1. Constitución del objeto por explicar, señalado, definido, localizado, evaluado como problemático;
2. Determinación del núcleo explicativo, lugar en el que los locutores despliegan sus estrategias de discurso;
3. Ratificación, aceptación del receptor

Según esta disciplina, cada fase de la explicación es el resultado de una actividad cooperativa y negociadora entre los interlocutores, hasta que la secuencia se cierra con un acuerdo.

⁷ Zamudio y Atorresi (2000): *La explicación*, pp. 50-58

Un enfoque lingüístico como éste, que se apoya en la cooperación y la negociación, da importancia a aspectos como la demanda de explicaciones, los asentimientos del receptor, las repeticiones, las correcciones, fenómenos característicos de la oralidad.

b. La propuesta de Grize

J. B. Grize (1990) sostiene que es a través del discurso como se puede tener acceso a ciertos fenómenos del pensamiento. Este autor propone una teoría general de las operaciones lógico-discursivas que engendran esquematizaciones discursivas.

Para delimitar el significado de *explicar*, Grize utiliza como operación de reconocimiento la paráfrasis encabezada por el interrogativo “por qué”. Así, la explicación se entiende como “dar motivos” y “dar cuenta de”. Las respuestas, encabezadas por “porque” darán lugar a una explicación. Se observa aquí una relación causal entre la pregunta y la respuesta que es, para Grize, la relación propia de la explicación.

En cuanto a la secuencia explicativa, este autor identifica en el texto una Esquematización (E), es decir, una estructuración discursiva que puede componerse de tres Subesquematizaciones (SE):

- 1) Subesquematización Inicial (SEi) que presenta un Objeto complejo, el Objeto Inicial (Oi);
- 2) Subesquematización que Problematiza (Sep) el Oi y lo transforma en un Objeto Problematizado (Op). Lo que permite esta transformación del objeto es el operador “por qué”, que cumple una función problematizadora.
- 3) Subesquematización Explicativa (SEe) que integra un nuevo elemento en el Op y lo transforma en Oe, objeto explicado. El pasaje de Op a Oe se realiza mediante el operador “porque”, que cumple la función explicante.

En los parciales, como pudimos observar, el Objeto Complejo Inicial está generalmente expresando en la consigna del profesor, quien plantea un interrogante a resolver muchas veces encabezado por el mismo operador “por qué”. Aún cuando no estuviera formulado como tal, podemos entender que el problema está implícito y que el alumno debe interpretarlo y resolverlo. No obstante, en la mayoría de los casos en los que la consigna no se enuncia como problema, no se llega a interpretarla ni se la resuelve.

Según Grize, la subesquematación explicativa es una continuación de la subesquematación inicial. La explicación es la transformación enriquecedora del objeto. De modo que, según este autor, no existe una única secuencia explicativa en sí misma, sino que ésta surge en relación con las secuencias que la rodean: la inicial y la problematizadora. Propone, entonces, un esquema general:



El operador “por qué” cumple la función de introducir una ruptura en la esquematización inicial y con el “porque” se resuelve esa ruptura, se logra la explicación.

c. La secuencia explicativa según Adam

J. M. Adam (1992) considera el texto como objeto abstracto que sirve de base estructural al género discursivo y al enunciado. Es una forma estereotipada de reconocimiento intuitivo. Los *prototipos de secuencia base* (denominados así por Adam) son cinco: la descripción, la narración, la argumentación, el diálogo y la explicación.

La estructura de la secuencia prototípica es, según este autor, la base de la tipologización. Cada secuencia representa un esquema superestructural, resultado de configuraciones cognitivas determinadas por la experiencia de los sujetos. El reconocimiento de los mismos son los medios facilitadores para la comprensión y la producción de los textos. La unidad constitutiva, es decir, la secuencia textual, es para Adam un grupo de Macro-Proposiciones constituidas, a su vez, por un número de proposiciones.

Para referirse a la secuencia explicativa, Adam adopta el esquema propuesto por Grize y lo reformula de la siguiente manera:

1. Macro-Proposición explicativa 0: Esquematización Inicial
2. Macro-Proposición explicativa 1 (por qué / cómo): Problema (pregunta)
3. Macro-Proposición explicativa 2 (porque): Explicación (respuesta)
4. Macro-Proposición explicativa 3: Conclusión (evaluación)

Según el autor, es posible observar en este esquema la elipsis de alguno de los segmentos explicativos, por ejemplo, el elemento conclusivo-evaluativo. Esto sucede en algunos de los parciales que hemos analizado: los alumnos en sus escritos no incluyen un párrafo conclusivo, no proponen un cierre ni sintetizan. Más aún, en algunos de los parciales analizados, se observa elipsis de otras macro-proposiciones (como la explicación-respuesta). Éstas no deben estar elididas porque, de lo contrario, no se logra la demostración del conocimiento.

En el esquema propuesto por Adam el operador “por qué” es el encargado del pasaje de una primera representación esquemática a una esquematización problematizadora. El operador “porque”, por su parte, da lugar al pasaje del

problema a su resolución-explicación. Finalmente, la macro-proposición conclusiva es la encargada de demostrar o ratificar la validez de la explicación.

En nuestro análisis nos encontramos también con que, ante una Esquematación Inicial planteada como Problema Inicial, la mayoría de los alumnos resuelve favorablemente la etapa explicativa. Se observa un pasaje del Objeto Inicial a Objeto Explicado. Como veremos en el ejemplo que sigue, el operador que genera el problema es “cómo” y un importante número de parciales se estructura en base a una explicación y de acuerdo con el orden de las Macro- Proposiciones propuesto por Adam: *“Consigna: En un texto breve explicar la conformación del área de Ciencias Sociales: Las Ciencias Sociales están conformadas por un conjunto de disciplinas que estudian el hombre como ser social, dentro de grupos humanos, su ocupación, su conducta y comportamiento, las producciones culturales, entre otras. Éstas poseen características que las distinguen de las demás ciencias, en cuanto al objeto de estudio y las particularidades del método científico. Pero, a su vez, presentan aspectos comunes tales como un campo epistemológico propio, el carácter científico del método utilizado, las relaciones que se establecen entre el sujeto y el objeto de estudio y las particularidades del método científico.*

Las Ciencias Sociales están compuestas por un elenco integrado por la Historia, la Antropología Cultural, la Demografía, la Psicología, la Economía, la Historia del Arte, el Derecho Social, LA geografía y la Sociología. Algunas de ellas han nacido recientemente, así como otras presentan gran antigüedad”.

Este texto es el resultado de una consigna de trabajo en la que el profesor formula el pedido de una explicación. Concretamente, entonces, la consigna se constituye como una problemática, es decir, la voz del profesor introduce una Esquematación Inicial compleja que el alumno debe resolver. Como se puede ver en el ejemplo, al comenzar el texto el alumno expresa en el primer párrafo el Objeto Problema a resolver, la Macro-Proposición explicativa 1 (en este caso generada por el operador “cómo” implícito en la consigna, que podría leerse como pregunta: “¿Cómo se conforma el área de Ciencias Sociales?”). En el cuerpo del texto, observamos la

caracterización y clasificación de las Ciencias que conforman las Ciencias Sociales, es decir, el desarrollo explicativo o respuesta y en ella la transformación de la Esquematización Inicial en Esquematización Explicativa. No hay en este ejemplo (como en muchos casos, según Adam) un segmento conclusivo-evaluativo, lo que no incide en el desarrollo de la explicación.

Afirman Zamudio y Atorresi sobre la Matriz Básica de la Explicación que “toda explicación pone en juego dos segmentos de base: un objeto por explicar, el explicando, y otro segmento, el explicante, que modificará al objeto para hacerlo más entendible”. Partiendo de este supuesto y según nuestro propósito inicial, hemos observado en el corpus de parciales aquellas regularidades que dan cuenta de la modificación del Objeto a explicar.

En nuestro análisis nos hemos encontrado con elementos muy dispares entre sí. Sin embargo, cabe mencionar los dos grandes grupos de elementos que se repiten y que evidencian ciertas cuestiones interesantes para nuestra investigación.

Por una parte, nos encontramos frente a parciales en los que el profesor formula una serie de consignas o preguntas con la intención de que el alumno defina algún concepto, enumere, clasifique. En este caso, se esperan respuestas breves y precisas, muchas veces sólo expositivas, es decir, informativas o de transmisión de datos. Observamos que, en la mayoría de estos parciales, las respuestas no se construyen a partir de una base explicativa, sino que hay otros formatos prototípicos empleados para la demostración. No se presentan relaciones causales ni demostración a través de una estructura lógica. Predominan entre estos prototipos la narración y la descripción, de acuerdo con la consigna propuesta, más precisamente, con lo que creemos que el alumno ha interpretado como problema en el planteo del profesor. Ejemplo de lo que afirmamos se da en las siguientes consignas: *a) ¿Por qué predomina la cultura de los conquistadores?; ¿Cómo evolucionó el concepto de enseñanza a través del tiempo?* En el primer caso, encontramos respuestas organizadas con una base narrativa y en el segundo caso,

predomina la descripción, aunque también hay una marcada presencia de la narración.

Por otra parte, analizamos parciales en cuyas consignas el profesor requería el desarrollo de un tema, como el caso del ejemplo que transcribimos. La respuesta que se espera es el desarrollo del mismo, a través de un texto explicativo y, de hecho, es lo que hemos observado en la mayoría. En estos parciales, los alumnos organizan su discurso como resolución a un problema, y la estructura del mismo es la explicativa. Esta organización les permite transformar el Objeto Inicial (problema a resolver) en un Objeto Explicado (respuesta, solución) mediante recursos o estrategias discursivas que cumplan la función explicativa, es decir, que hagan más claro el objeto complejo.

En el plano de la estructura textual nos encontramos, entonces, frente a dos grupos de regularidades opuestas: aquellos parciales en los que por diversas causas (fragmentación, no identificación del problema, etc.) no se estructuran como explicaciones; y, por otra parte, aquellos en los que su desarrollo responde a una organización en Macro-Proposiciones Explicativas, que se inician con un problema y culminan con un Objeto Explicado.

3.3. Plano semántico o macroestructural

Este nivel de análisis centra su atención en la organización de las relaciones semánticas globales que caracterizan el corpus de textos analizados y que nos permiten identificarlos como un tipo específico, a saber, exámenes parciales y, por tanto, textos expositivo- explicativos. Para desarrollar el contenido de este párrafo haremos referencia, en primer lugar a los procedimientos cohesivos utilizados por los ingresantes y luego, describiremos qué cuestiones sobre coherencia es posible analizar.

Los procedimientos cohesivos utilizados por los alumnos para alcanzar este objetivo son, esencialmente, la repetición, la referencia, la elipsis, y el uso de conectores.

Al identificar la repetición como un mecanismo cohesivo, se alude al hecho de que, en el desarrollo de un texto, es posible la reiteración de un término, sin variación léxica. Esto permite hipotetizar que este procedimiento responda a un mecanismo “pedagógico”, ya que se trata de informar al destinatario sobre un tema/objeto/hecho que se presupone desconocido, y por ende, debe ser dado a conocer de la manera más clara posible.

La referencia, por su parte, es un mecanismo de sustitución que evita que las reiteraciones resulten confusas para el destinatario de un texto. El tipo de referencia que caracteriza los parciales analizados es del tipo anafórica expresadas por los relativos *quien, el cual (y sus variaciones en género y número), donde*. Tomemos como ejemplo el enunciado siguiente: “...las reuniones se hacían en la casa de Marcos Sastre, quien poseía una biblioteca.”. Sobre la base de estos datos podemos hipotetizar que el mecanismo referencial sería utilizado para asegurar la identificación del referente en un texto de este tipo, entendiendo por éste el tópico o tema a desarrollar.

En cuanto a los mecanismos de conexión que vinculan la información de los textos analizados, predomina la utilización de conectores copulativos o aditivos, es decir, de aquellos que se emplean para sumar ideas, ampliar la información. De todos los conectores que constituyen esta clase, el más utilizado es *y*, aunque no en un sentido estrictamente aditivo, sino también conectivo, sucesivo, causal y condicional, tal como puede observarse en los ejemplos siguientes: “... sus sedes son múltiples y pueden funcionar en parroquias...”; “Los colonizadores se creyeron superiores y con derecho a educarlos...”; “...los jesuitas agruparon a los indígenas y les enseñaron...”; “...éstos fueron expulsados y los indígenas quedaron”; “...la devolución de la observación debe ser aceptada y orientar la vida institucional”. Esta característica puede ser consecuencia del hecho de que los alumnos realizan la presentación de un tema/ tópico y luego se preocupan por dar a conocer toda la información que poseen sobre éste. Esta información, que se manifiesta textualmente en la elaboración de proposiciones, es vinculada de acuerdo con un

modelo de progresión temática determinada que garantiza el desarrollo de un texto, tal como se observa en los párrafos siguientes.

Sobre este aspecto cohesivo es necesario destacar, asimismo, que se observa la presencia de conectores que suelen indicar la manera en que el escritor organiza su discurso (Christine Nuttal, citada por Martínez). Se trata de términos como *ya que*, *aunque*, *pero* que poseen valor ilocutivo y, por esa razón, permiten identificar la función lógica/ funcional que está desempeñando una proposición dentro del texto: certificación de la información, especificación, corrección, contraste de ideas.

Así, la conexión establecida por *ya que* debería establecer una relación causal-consecutiva entre las proposiciones; mientras que el uso del *aunque*, por su parte, presupone que la segunda proposición indica una restricción de lo expresado en la primera; por último, el conector *pero* da cuenta de una excepción o contraste entre la información contenida en las proposiciones. No obstante esto, los alumnos productores incluyen en sus textos estos conectores pero no establecen las relaciones lógicas y funcionales entre las proposiciones, como puede constatarse a continuación: *“En tiempos pasados la procreación era vista desde el punto de vista económico, además desde el amor, ya que con el tiempo aumentaría la entrada de dinero”*; *“El aumento del conocimiento produce poder, para obtener autoridad, respeto, pero muchas veces tanto conocimiento lleva a aquellos que lo tienen a represión...”*; *“Las familias no tienen en cuenta que los docentes solo están para hacer lo que saben y lo que pueden dentro de la escuela ya que estos docentes viven la realidad y tienen los mismos problemas que los propios padres”*.

Esta característica permite calificar los textos escritos por los ingresantes como no cohesivos en un nivel superficial, en otras palabras, se concluye que la cohesión permanece implícita, sin marcas textuales. Sin embargo, es posible que un lector experto, que posea conocimientos sobre el tema del texto, pueda establecer una relación de referencia entre las proposiciones que lo componen debido a que pertenecen a un campo semántico específico. Por esto es posible argumentar que las relaciones lógicas entre las proposiciones que componen los exámenes parciales

de los ingresantes no están claramente delimitadas por ellos, sino que deben ser inferidas por el lector en virtud del campo semántico que configura el texto.

La coherencia, por su parte, no es un simple rasgo de los textos, sino que se trata del resultado de los procesos cognitivos puestos en funcionamiento por los usuarios de los mismos, ya que regula la interacción entre los conceptos (estructuración de conocimientos) y las relaciones (vínculos que se establecen entre los conceptos) que subyacen bajo la superficie del texto.

Para el análisis de la coherencia, Martínez (2001) propone dos tipos de relaciones proposicionales que los autores de textos realizan para lograr el desarrollo ilocutivo en un texto. La primera de ellas recibe el nombre de funciones autónomas y pueden identificarse aunque aparezcan en forma aislada. En los textos analizados aparecen como ejemplos de este tipo de funciones la definición, la identificación y la descripción.

La definición es función característica de los textos expositivo - explicativos debido a que la explicitación de conceptos es esencial; éstas tienen como propósito la comprensión de los elementos básicos del texto. Las definiciones se construyen en proposiciones en las que lo desconocido aparece al comienzo y la información nueva, luego, por ejemplo: *“Educación no formal es un actividad educativa organizada fuera del sistema formal...”*

El siguiente tipo de función autónoma que observaremos es la identificación, que se define como la inversión de la definición y, por tanto, posee una estructura proposicional inversa, a saber, la información conocida aparece en primer lugar, y la información nueva, posteriormente, tal como puede observarse en el enunciado siguiente: *“El sistema de educación institucionalizado que abarca desde primer año hasta la universidad, recibe el nombre de educación formal”*.

La última función dependiente a la que se hará referencia es la clasificación entendida como procedimiento que permite la descripción de grupos, sobre la base de la descripción de características específicas, como ejemplifica el siguiente fragmento: *“En las ciudades templo el centro organizativo era el mismo templo. Aquí*

gobernaba una elite religiosa, la cual se encargaba de reunir toda la producción de la ciudad para luego redistribuirla y así obtener un excedente para sustentar la producción especializada de los artesanos”.

El análisis de la presencia de estos tres tipos de funciones permite considerar, por un lado, que el procedimiento elegido por los ingresantes para dar cuenta de su trabajo intelectual, es decir, para comunicar sus conocimientos es la definición. Este tipo de función requiere un nivel de elaboración menor si se la compara con la identificación o la clasificación.

El segundo tipo de relaciones proposicionales propuesto por Martínez (2001) se conoce como funciones dependientes. Esta dependencia está determinada por la relación entre oraciones. En el corpus de textos analizados, pueden identificarse las de aserción, y la ejemplificación. Las del primer tipo consiste en presentar información sobre un tema determinado utilizando estructuras del tipo: “*se denominan así...*”; “*...recibe el nombre de educación informal...*”. La explicación como función dependiente, por su parte, se identifica por la presencia de términos introductores como *por ejemplo, como las siguientes...*”, seguidos por una enumeración.

La observación exhaustiva del corpus de textos que sustentan esta investigación, posibilita sostener que las operaciones cognitivas que subyacen en los escritos de los ingresantes tienen que ver con la delimitación de conceptos (conocimientos). Este hecho puede responder a las intenciones de informar y explicar que posee el autor.

Por lo anterior, en cuanto al análisis semántico que nos ocupa, estamos en condiciones de afirmar que, tal como se expuso en líneas anteriores, aún cuando las marcas cohesivas presentes en los textos sean mínimas, se observa la tendencia institucionalizada hacia la aceptación de este fenómeno. Esta particularidad se sustenta en el acuerdo de *cooperación* que se establece entre docentes y alumnos en el momento de resolver un examen escrito. El alumno accede a construir un texto sobre la base de las consideraciones que el docente estima relevantes, que son plasmadas en la elaboración de consignas de trabajo. Y el docente, por su parte, en

el momento de la lectura, coopera con el trabajo de producción del alumno, relacionando la información inconexa. Por esto, es posible sostener que existe una forma de *cohesión implícita*, que el receptor percibe, acepta y, en consecuencia, valida. Este hecho justifica que sean considerados coherentes (apropiados) parciales con un grado mínimo de cohesión explícita.

3.4. Plano sintáctico

En este punto, plantearemos las características gramaticales relevantes de la escritura académica de los ingresantes 2006-2007. Para dar cuenta de las mismas, hemos considerado los siguientes aspectos: estructura sintáctica, tiempos verbales, clases de palabras.

Como señala Adam (citado por Torrent y Bassols), la producción de los textos expositivos se caracteriza por una actividad de síntesis y de análisis de representaciones conceptuales, por lo tanto los alumnos, frente a una situación de escritura académica de explicación de conceptos, deberán emplear las estructuras sintácticas que les permitan sintetizar o bien analizar. Según Adam, estas estructuras se reducen a dos fórmulas, a saber: sujeto + es + atributo (síntesis); o sujeto + tiene + complemento (análisis). Estas fórmulas se desarrollan a través de proposiciones causales, finales y modales que deberá utilizar el alumno con el fin de ser comprendido.

Del corpus de parciales analizados, surge que la estructura sintáctica empleada con mayor frecuencia por nuestros ingresantes es la de *ser + atributo*. Se han observado construcciones con verbo *ser + sintagma nominal*, (Ej.); *ser + sintagma adjetival*, (Ej.); *ser + cláusula encabezada por "que"*, (Ej.); *ser + sintagma preposicional*, (Ej.).

Estos datos nos permiten afirmar que el tipo de exposición que llevan a cabo estos ingresantes, se asocia fundamentalmente a la síntesis de los conceptos y no al análisis de los mismos. Esta base textual expositiva es un estructura simple de *sujeto*

+ *predicado* con la forma verbal del verbo *ser*, principalmente en presente y un sintagma nominal, adjetival, preposicional o clausular como *complemento*. Estas estructuras sintácticas evidencian una actividad de tipo *referencial*, es decir, de presentación de conceptos.

Asimismo, la escritura académica de los ingresantes se caracteriza por la ausencia de la base textual de la exposición analítica. Ésta es una estructura simple de *sujeto + predicado* con la forma verbal de verbo *tener* en presente y un sintagma nominal como complemento, que está asociado al sintagma nominal sujeto por una relación *parte - todo*.

La escasez de proposiciones causales, finales, modales, que darían cuenta de un proceso de análisis, apoya la interpretación de una explicación de tipo sintética. Advertimos el uso esencialmente de proposiciones adjetivas. No así de proposiciones sustantivas.

Sumemos a esto, la observación de que la mayoría de las oraciones producidas por los ingresantes revelan una estructura sintáctica simple de sujeto – verbo – complemento. No se advierten períodos complejos, que incluyan proposiciones incluidas o coordinadas.

Con respecto a los tiempos verbales, sabemos que el tiempo verbal propio de la explicación es el presente del modo indicativo. Éste es empleado para vincular el enunciado con el presente de la enunciación, como así también para dar idea de atemporalidad. El relevamiento efectuado muestra la inclinación de los alumnos ingresantes por el uso del presente, y la tendencia a evitar el uso de los pasados. Cuando emplean los pasados, evidencian falta de dominio en la correlación temporal, por consiguiente podríamos calificar de *arbitraria* la combinación de tiempos verbales del pasado.

Al examinar el vocabulario, podemos concluir que, como es esperable, los adjetivos, que en el caso de los textos explicativos se justifican en la necesidad de precisar el objeto a explicar, son utilizados en la medida en que son imprescindibles. Son empleados los adjetivos calificativos, especificativos o clasificadorios, para atribuir

determinadas propiedades, para identificar, para cuantificar, para hacer comprensible el objeto que se pretende explicar. Por ejemplo: *teorías mecanicistas, etapas oral, gestual, fálica, mundo exterior, etc.* Por otro lado, detectamos un uso muy reducido de adjetivos valorativos: *máximo representante, es importante, análisis profundo*).

Podemos decir, además, que es propio de los parciales examinados la carencia de nominalizaciones y oraciones pasivas.

4. Conclusiones

Las características presentadas nos llevan a considerar la escritura académica de estos estudiantes como poco desarrollada, o deficitaria, dadas las dificultades que presentan a saber:

1. Construyen un enunciador cuasi – académico, puesto que no reúne las características requeridas. No podemos hablar de una verdadera construcción del enunciador académico
2. Emplean la exposición de conocimientos, la información y transmisión de datos, pero no producen explicaciones. La demostración y las relaciones causales no se manifiestan en la estructura.
3. Producen textos poco cohesivos.
4. Sostienen la coherencia del texto con procedimientos muy básicos o elementales que requieren de la cooperación del lector-docente para lograr la textualidad.

5. Emplean estructuras sintácticas que evidencian la producción de síntesis, no de análisis, lo cual es coherente con el hecho de que no producen explicaciones, sino exposiciones de conocimientos. Las observaciones nos autorizan a hablar de una cierta inmadurez sintáctica.

CONCLUSIONES

El presente trabajo, que tuvo como propósito analizar la escritura académica de los ingresantes a los profesorados, cohortes 2006 y 2007, nos permitió dar a conocer resultados en torno a tres ejes fundamentales, de acuerdo con el propósito de nuestra investigación.

En primer lugar, sobre la capacidad discriminatoria que han desarrollado con respecto a los textos académicos, podemos sostener que la gran mayoría de los ingresantes no posee competencia textual acerca de los textos académicos. Si bien existe un grupo minoritario que distingue a los textos expositivos de otros y pueden dar cuenta de algunas características, no lo pueden hacer en su totalidad, lo cual hace pensar en una capacidad débil o limitada.

En segundo término, y en virtud de lo expuesto hasta aquí, afirmamos que estos alumnos no pueden resolver toda la complejidad del proceso de composición, que requiere de una serie de tareas imbricadas. En los casos que analizamos, éste se caracteriza por la ausencia de algunas de las tareas requeridas y por la falta de conciliación entre otras.

Con respecto al problema retórico, los estudiantes lo reducen a la consideración del tema casi con exclusividad. Esto condiciona el posterior desarrollo del proceso, ya que, esta representación parcial tendrá como consecuencia una composición

inadecuada del texto: si el escritor no puede definir correctamente las convenciones del género, la audiencia y el propósito, no podrá luego formular los objetivos que aseguran la organización del contenido, o lo que es lo mismo, la estructura de significado del texto.

Por ende, luego de analizar el proceso de escritura de los ingresantes, que supone un conjunto de operaciones simultáneas, podemos categorizarlos como *escritores deficitarios*, debido a que simplifican el problema retórico (lo reducen a la consideración del tema), no atienden a todas las restricciones del género, no consideran el perfil de la audiencia, no prevén el propósito del texto, no reparan en el contexto de producción, muestran despreocupación por los planes previos y limitan la textualización y la revisión a cuestiones meramente superficiales.

Por último, y en estrecha vinculación con lo anterior, en referencia a las particularidades discursivas y textuales de los textos analizados (exámenes parciales), el análisis de éstos, nos lleva a considerar su escritura académica como poco desarrollada, o deficitaria. Llegamos a esta conclusión debido a que construyen un enunciador cuasi académico; no producen explicaciones sino transmiten datos; producen textos poco cohesivos y la coherencia requiere la cooperación del lector docente; emplean estructuras sintácticas que evidencian la producción de síntesis y no de análisis.

En definitiva, podemos concluir que la escritura académica de estos alumnos no responde a los requerimientos del nuevo contexto académico, que implica el nivel superior de la enseñanza. Estas dificultades se traducen en la falta de dominio de habilidades lectoras y escriturales de textos académicos, lo que constituye un gran obstáculo para el proceso de comprensión, reflexión metalingüística y construcción del conocimiento.

Creemos haber logrado establecer una serie de características de la escritura académica de estos ingresantes, lo cual nos ha permitido distinguir cuáles son los problemas esenciales, que afectan su normal desenvolvimiento en la vida

académica, y por ende, podemos determinar cuáles son las necesidades más urgentes, en lo que se refiere específicamente a la escritura.

Es nuestro propósito que esta investigación sirva de base para la realización de un programa, en el cual nos comprometemos, que proporcione las estrategias de mejora necesarias y que puedan éstas expresarse en una práctica concreta acorde a las problemáticas planteadas, con la finalidad de colaborar en el desarrollo de la alfabetización académica.

Asumimos, a partir de este cuadro de situación, y apoyándonos en los resultados de la investigación, el compromiso de elaborar un proyecto con una gama de recomendaciones didácticas a los docentes de los distintos profesorados del instituto, para que puedan elaborar las propuestas de escritura que realicen a sus alumnos, considerando no solo las convenciones del género académico, sino también las particularidades que hacen al proceso de escritura.

Pretendemos de esta manera contribuir no solo a afianzar la actividad didáctica de la producción escrita sino también al mejoramiento de la escritura académica de los alumnos de nuestro Instituto.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO, Maite (2001): *Enfoques en la enseñanza de la escritura*, En: Entre líneas, Buenos Aires. Edit. Manantial.
- ALVARADO, Maite (coord) (2004): *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, B.A., Universidad Nacional de Quilmes.
- ANDER-EGG, Ezequiel (1995): *Técnicas de investigación social*, B.A., Lumen.
- ARNOUX, E. Et al. (1996): *Adquisición de la escritura*, Facultad de Humanidades y Artes, U.N.R., Rosario, Juglaría.
- BAJTÍN, M. M. (1998): *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BAS, A.; KLEIN, I.; LOTITO, L.; VERNINO, T. (1999): *Escribir: apuntes sobre una práctica*, B.A. Eudeba.
- BASSOLS, Margarida y TORRENT, Anna (2003): *Modelos textuales. Teoría y Práctica*, Barcelona, Paidós.
- BASSOLS, Margarida y TORRENT, Anna (2003): *Modelos textuales._Teoría y Práctica*, Barcelona, Edit. Paidós.
- BEAUGRANDE, Robert A. y DRESSLER, Wolfgang U. (s/d): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Ariel.

- BENVENISTE, Emile (1995): *Problemas de lingüística general_ I y II*, México, Siglo XXI.
- BERNARDEZ, Enrique (1980): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Sopena
- CARLINO, Paula (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, B. A., F.C.E.
- CASSANY, Daniel (1997): *Describir el escribir*, Buenos Aires, Paidós.
- CASSANY, Daniel (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Barcelona, Paidós.
- CIAPUSCIO GIOMAR, Elena (1994): *Tipos Textuales*. B.A., E.S. UBA.
- CORTÉS, M. Y BOLLINI, R. (1994): *Leer para escribir*, B.A., El Hacedor.
- CUBO de SEVERINO, Liliana (coord) (2007): *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*, Córdoba, Comunicarte.
- DALMAGRO, María Cristina (2007): *Cuando de textos científicos se trata*, Córdoba, Edit. Comunicarte.
- FILINICH, María Isabel (2005): *Enunciación*, B.A., Eudeba
- FLOWER, L y HAYES, J (1996): *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, A.I.A. Lectura y Vida.
- GARCÍA, Marcelo (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, EUB.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto (1998): *Metodología de la investigación*, B.A., Mc Graw Hill.
- LOZANO, PEÑA-MARIN, ABRIL (1982): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra.
- MALHER, Paula (1998): *Cuando el lenguaje habla del lenguaje. Los usos reflexivos del lenguaje. Metalenguaje y discurso referido*. Buenos Aires, Cántaro
- MARAFIOTI, Roberto, comp. (1998): *Recorridos semiológicos*, B.A., Eudeba.

- MARRADI, Alberto; ARCHENTI, Nélica; PIOVANI, Juan Ignacio (2007): *Metodología de las Ciencias Sociales*, B.A., Emecé.
- MARRO y DELLAMEA (2000): *Producción de Textos*, Buenos Aires, Edit. Hernandarias.
- MARTÍNEZ, María Cristina (2001): *Análisis del discurso y Práctica Pedagógica*. Rosario, Homo Sapiens.
- MILIAN, M. Y CAMPS, A. (2000): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Rosario, Homo Sapiens.
- NOGUEIRA, Sylvia (2003): *Manual de lectura y escritura universitaria*, B.A., Biblos.
- SERAFINI, María T. (1985): *Cómo se escribe*, Buenos Aires, Paidós.
- SILVESTRI, Adriana (1998): *En otras palabras*, Buenos Aires, Cántaro.
- TEBEROSKY, A. Y TOLCHINSKY, L. (1995): *Más allá de la alfabetización*, B. A., Santillana.
- VAN DIJK, Teun (1992): *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- VASILACHIS de GIALDINO, Irene (1992): *Métodos cualitativos I y II*, B.A., CEAL.
- ZAMUDIO, B. Y ATORRESI, A. (2000): *La explicación*, B.A., Edit. Eudeba.

ANEXO

(I)

I.S.F.D. N° 127- “Ciudad del Acuerdo”

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

La escritura académica de los ingresantes a los profesorados

EDAD:

PROFESORADO:

Cuestionario

Lean el siguiente texto para resolver:

1. ¿Qué tipo de texto es éste?
2. ¿Qué características del mismo te permiten reconocerlo como tal?

(II)

I.S.F.D. Nº 127- “Ciudad del Acuerdo”

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La escritura académica de los ingresantes a los profesorados

EDAD:

PROFESORADO:

Cuestionario

I. ¿Qué es escribir?

II. Dada una situación de escritura en el profesorado, contestá:

1. ¿Qué tenés en cuenta para empezar a escribir un texto?
2. ¿Qué hacés mientras escribís un texto?
3. ¿Cuáles son tus dificultades ante la escritura?
4. ¿Cuándo considerás que el texto está terminado?