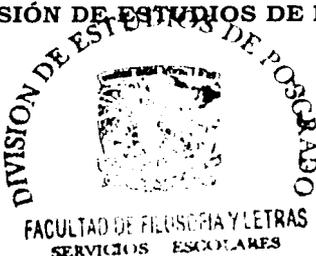


01096 1
3

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



**El análisis textual y discursivo: algunos aportes para mejorar
la competencia en la comunicación escrita**



**Tesis que para optar al grado de Doctora en Lingüística
Hispánica presenta**

Tatiana Alejandra Es Sule Fernández

Tutor: Dr. José G. Moreno de Alba

Consultoras: Dra. Marlene Zinn y Dra. Elizabeth Luna

México, 2003



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

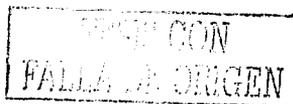
TESIS CON
FALDA DE ORIGEN

2

**Para Anselmo Sule . . . , quien nunca dejó de escribir la palabra
solidaridad, a su causa, a su consecuencia, a su coherencia; y a Fresia
Fernández, quien siempre lo acompañó, admirablemente fiel.**

ÍNDICE

Índice	3
Introducción	5
Capítulo 1	
Marco teórico	10
1.1 Texto y discurso	14
1.2 El texto oral, el texto escrito	28
1.3 El texto "escolar"	54
Capítulo 2	
La muestra	72
2.1 Metodología de la recolección	74
2.2 Análisis de la muestra	76
2.2.1 Los temas	76
2.2.2 Extensión de los textos	80
2.2.3 Acercamiento global	82
2.2.4 LA COHERENCIA Y LA COHESIÓN	85
Coherencia	
<i>a) La introducción (el inicio): señalar de entrada "el tema"</i>	
<i>b) La conclusión o cierre del texto</i>	
<i>c) Estructura de los párrafos</i>	
Cohesión	
<i>a) Los nexos, las subordinación</i>	
<i>b) Las anáforas</i>	
2.2.5 LA ADECUACIÓN	120
<i>a) El uso de la segunda persona de singular "tú" (tuismo)</i>	
2.2.6 LA SINTAXIS Y LA ORTOGRAFÍA	126



Conclusión del análisis de la muestra	129
UNA ENCUESTA SOBRE REDACCIÓN	131
Capítulo 3	
Algunos aportes de la lingüística textual y discursiva; un cambio de enfoque en la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita	138
3.1 Los enfoques para la enseñanza de la expresión escrita	141
3.2 Los aportes del análisis textual y discursivo	146
3.2.1 Entender las diferencias entre textos literarios, textos no-literarios y textos híbridos	150
3.2.2 El circuito de la comunicación aplicado a la lengua escrita	167
3.2.3 Conocer las características principales de las macroestructuras textuales	171
3.2.4 La cohesión	178
<i>La puntuación</i>	
<i>Los conectores</i>	
<i>Anáforas o proformas textuales</i>	
3.2.5 La coherencia	203
3.2.6 La adecuación	208
BREVE COMENTARIO A FENÓMENOS DE MUCHA ACTUALIDAD EL CHAT Y EL CELULAR	213
CONCLUSIÓN	217
BIBLIOGRAFÍA	222

Introducción

Antes de que surgieran las disciplinas que se engloban dentro de los llamados Análisis del Discurso y Lingüística Textual, entre otras denominaciones, el texto escrito no se estudiaba como unidad sino en las partes que lo componían. Además, el énfasis estaba puesto fundamentalmente en el texto literario, el texto filosófico y el texto religioso, textos por excelencia, y un poco menos en el científico, como si el resto de los escritos no hubiese tenido ninguna relevancia dentro de las relaciones entre los sujetos que se comunican.

Hoy, sin embargo, no cabe duda en cuanto a que el texto escrito, o mejor dicho la escritura, en general, constituye un ejercicio cotidiano y permanente de comunicación. Esto podría parecer una contradicción, dado el papel que han adquirido los medios de comunicación, en particular los audiovisuales; pero en realidad no es así, puesto que aun lo audiovisual recurre –casi de manera obligatoria- a la escritura, y qué decir

del uso del Internet en todas sus modalidades. Por ello, no es exagerado afirmar que, en nuestros días, la elaboración de textos escritos que logren una comunicación eficiente mucho más que “un arte” -es decir producto del talento de quien redacta-, es una necesidad que exige un aprendizaje al cual han aportado mucho los análisis de texto y de discurso.

En todo el mundo, diariamente se producen millones de textos de toda índole: literarios, periodísticos, burocráticos, personales, pedagógico-didácticos, científicos, publicitarios y propagandísticos, por no hacer una clasificación aún más amplia que extendería enormemente esta lista. Entre esos millones de textos se encuentran los que elaboran los estudiantes de todos los niveles.

El texto, que llamaremos “escolar” (no confundir la expresión con “libro de texto”), ha sido de los menos estudiados, al menos en México y de manera sistemática, por una serie de razones que señalaremos más adelante, pero tal vez sobre todo porque se le considera el menos importante dentro de la escala de “prestigio social” en la que el imaginario social lo inserta. ¿Qué lugar puede tener un texto escrito por un joven “inexperto” al lado de una novela de un autor reconocido, de un tratado de algún filósofo de renombre, de un artículo científico de un afamado investigador, de un artículo de opinión de un periodista de moda, e incluso de una demanda de un abogado litigante o de una circular de un director de empresa? Desde un punto de vista social, sólo escriben los expertos y, más aún, “los escritores”, los literatos; un “escritor” es aquel que crea

TIENE CON
FALLA DE ORIGEN

7

literatura; en pocas palabras, el que utiliza la lengua primordialmente en su función poética. En los hechos, y aunque no existen datos estadísticos precisos, las obras literarias no constituyen más del 10 % (quizás la cifra sea menor) de la producción escrita en el mundo. La escritura se utiliza, de manera significativa, con otros fines.

Aunque poco importantes en esa escala de "prestigio social", los textos escritos son, en buena medida, la base del sistema de comunicación y de evaluación dentro de la escuela y, en el futuro del alumno, constituirán una habilidad absolutamente necesaria para su vida de adulto, desempeñe el oficio que desempeñe, en mayor o menor grado. La lengua escrita ha adquirido tal importancia en nuestra época que hasta se ha transformado en un negocio bastante fructífero: los cursos de redacción pululan por todas partes y los requieren instituciones tanto públicas como privadas, que invierten importantes cantidades de dinero en ellos.

En México, como en otros países, la lengua materna (oral y escrita) se estudia al menos a lo largo de 10 años de escuela, del primer año de primaria al primero de preparatoria, dentro de la asignatura de "español" - hoy de 240 a 360 horas por año lectivo, si tomamos en cuenta los doscientos días efectivos de clase y las cinco horas por semana que establece la Secretaría de Educación Pública. Los estudiantes practican y utilizan la escritura y, con mayor precisión, la redacción, para elaborar la mayor parte de sus trabajos incluso en las materias más "científicas". No obstante, gran parte del fracaso escolar está relacionado con problemas en

la construcción de textos, hecho que subsiste incluso en el nivel de posgrado.

La conjetura del presente trabajo¹ es la siguiente: la enseñanza de la escritura, entendiéndose ésta sobre todo como redacción y no sólo como combinaciones de letras o grafías, no ha tenido los logros esperados porque se ha basado en los enfoques pedagógicos y estilísticos, mucho más que en los lingüísticos. Dentro del enfoque estilístico ha prevalecido lo estético, no lo comunicativo y, dentro del lingüístico, destacan los aspectos gramaticales y normativos (sobre todo reglas ortográficas, gramaticales y sintácticas en el nivel de la oración simple, es decir, lo que se denomina sintagma bimembre), no los textuales: el entramado de enunciados y su relación con el contexto particular -intratextual-, y general -extratextual.

Estudiaremos textos escritos elaborados por alumnos del último año de enseñanza media-superior- es decir, después de al menos 11 años de aprendizaje y práctica de la lengua oral y escrita- de escuela privada, con el fin de encontrar los mecanismos ahí presentes y ver si éstos responden a lo que se considera un "texto redactado adecuadamente". El análisis que llevaremos a cabo se fundamentará en los trabajos teóricos y en los métodos de la lingüística textual y discursiva que sugieren una serie de enfoques novedosos aplicables a la producción de textos escritos y su aprendizaje, con el propósito de colaborar en este campo con una

propuesta de otros modos de enseñar, aprender y manejar la lengua escrita, tomando en cuenta las exigencias del mundo moderno. La investigación se centrará exclusivamente en la redacción; por lo tanto, no incluirá aspectos relativos al “discurso de los escolares”, aunque en las propuestas se incluyan aportes de esta disciplina. Tampoco intenta ser un trabajo “normativo” en el sentido de “escribir bien”, aunque tendremos que retomar algunos “requisitos” de acuerdo con la situación comunicativa y las condiciones de claridad que impone el texto escrito, que ante todo habrá de ser leído.

¹ Gran parte de este estudio pudo realizarse gracias al invaluable apoyo de la UNAM.

Capítulo 1

Marco teórico

La lingüística, en su evolución como disciplina, ha pasado del estudio del fonema al signo, del signo al sintagma y del sintagma al texto, secuencia que no es cronológica, pero que refleja a grandes rasgos las principales áreas de interés de esta ciencia. El propio Saussure tenía plena conciencia de que la lingüística no podía permanecer sólo en el nivel del signo cuando se refería a la lengua como hecho social y a la semiología -aunque él pensara que de ello tendría que hacerse cargo una psicología general- y señalaba un aspecto fundamental:

... la lengua es un sistema de signos que expresan ideas, comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos, a los ritos simbólicos, a las formas de cortesía, a las señales militares etc., etc. Sólo que es el más importante de esos signos (Saussure 1965:60).

Como sabemos, a partir de la publicación en 1916 del *Curso de lingüística general* de Saussure -considerado el texto fundador de los estudios "científicos" del lenguaje-, el objeto de la lingüística se ha debatido permanentemente entre al menos dos posturas en cuanto a su situación dentro del campo de estudios de las humanidades o el de las ciencias; incluso se han empleado los términos "lingüística blanda" y "lingüística dura" respectivamente para referirse a cada una de ellas (Lavandera 1985: 12). Lo cierto es que la postura que ha intentado limitar el objeto de la lingüística a la palabra y el sintagma -con fines estrictamente científicos, cuantitativamente verificables- en uno u otro momento siempre se ha topado con la existencia de cabos sueltos y ha recurrido a criterios "extralingüísticos" para su explicación, o simplemente los ha marginado, al punto de terminar por no resolverlos.

¿Cómo explica la fonología los rasgos prosódicos o suprasegmentales e incluso las diferencias fonéticas en una misma lengua, sino mediante factores físicos, históricos, geográficos, psicológicos o excepciones? (Asimilación, debilitamiento, ajuste, disimilación, contactos de lenguas): "Finalmente, las reglas fonológicas deben tener realidad psicológica" (Contreras y Lleó 1982: 37).

¿De qué manera resuelve la morfosintaxis los problemas que plantea el análisis de los periodos, de la llamada oración compuesta y aun de la

oración bimembre; cómo puede explicar la diferencia entre la causa lógica y la causa material, entre otros aspectos, si no es a través de criterios situacionales, contextuales, lógicos o semánticos? Afirma Moreno de Alba:

El orden de importancia de factores que deciden -según mi punto de vista- el carácter de las relaciones interproposicionales es: primero función, segundo significado (semántica), tercero forma externa de relación (Moreno de Alba 1979: 54).

También Gili y Gaya se refirió al tema:

Sin embargo, las oraciones se suceden guardando entre sí una relación de coherencia representativa, lógica o afectiva, una trabazón psíquica de orden superior"... "hay casos [...] en los que las conjunciones expresan transiciones o conexiones mentales que van más allá de la oración"... "hoy miramos la anáfora como signo gramatical de relaciones mentales que van más allá de la oración"... "la elipsis es un recurso expresivo de relaciones interoracionales y extraoracionales, que deben ser interpretadas por el contexto y la situación de los hablantes" ... "el ritmo [...] posible factor expresivo del enlace de unas oraciones con otras dentro del discurso"... "Tanto dentro de la oración como fuera de ella, la marcha de las curvas de entonación es el signo más constante de las relaciones sintácticas (Gili y Gaya 1975: 326-331).

Y qué decir de la semántica, histórica, diacrónica, sincrónica, descriptiva y estructural que, al principio, fue la oveja negra de la lingüística, e inevitablemente tuvo que recurrir a "otras ciencias" para sus conclusiones. Decía Bloomfield:

El establecimiento de los significados es pues el punto débil del estudio de la lengua y continuará siéndolo hasta que nuestro conocimiento llegue mucho más allá de su estado actual. En la práctica definimos el significado de una forma

lingüística, hasta donde podemos, en términos de alguna otra ciencia² (Bloomfield 1970: 133).

Claro está que los estudios semánticos han evolucionado de manera significativa y, hoy, ya no podemos decir que necesariamente se tenga que recurrir a soportes ajenos a la disciplina, pero esto no implica que no haya que incorporar criterios al menos contextuales, cognitivos o epistemológicos a sus análisis.

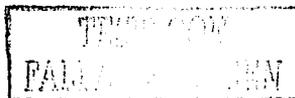
La complejidad que presenta la teoría general del lenguaje es de tal magnitud que negar o no reconocer los aportes de disciplinas como la psicolingüística, la etnolingüística, la sociolingüística, la pragmalingüística, la antropología lingüística, la lingüística del texto o el análisis del discurso, e incluso la llamada lingüística aplicada, entre otras, revela un espíritu menos científico que aceptar e incorporar dichos aportes.

En 1972, en el seminario "Interdisciplinaridad de la Enseñanza e Investigación", Coseriu, con la claridad que lo caracteriza, afirmaba:

... c) grandes progresos, tanto en lo material como en lo teórico y metodológico, se presentan como probables en la lingüística del texto, en la sociolingüística y, en menor medida, en la pragmática (Coseriu 1991: 261).

Así, hemos llegado a un momento en que todas esas "ramificaciones" parecen haber adquirido derecho de ciudadanía no sin enfrentar una

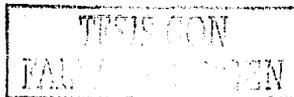
² La traducción es nuestra.



buena cantidad de problemas teóricos y prácticos que se manifiestan de manera patente en la abundancia de definiciones relativas a un mismo concepto, debido no sólo a la "juventud" de la disciplina sino también a que se analiza desde perspectivas diferentes en respuesta a enfoques distintos.

1.1 Texto y discurso

Como hemos señalado, de algún modo por medio de los aportes de la semántica generativa, de la teoría de los actos de habla y de la etnolingüística, entre otras, la disciplina lingüística tuvo que asumir el hecho de que, si bien el estudio de los componentes de la lengua resolvía y explicaba un sinnúmero de aspectos inherentes a ella, la comunicación no se producía sólo mediante la articulación de fonemas que, a su vez, formaban palabras, que a su vez constituían oraciones. Llegó un momento en el que hubo que aceptar la existencia de relaciones transfrásticas o transoracionales; la aproximación lógico-gramatical o estructural se volvió insuficiente porque era indiscutible que la comunicación se da en un contexto mayor, a través de "textos". La lingüística textual, en un acelerado desarrollo, ha intentado definir y delimitar el concepto de texto de manera que se pueda constituir en objeto de estudio.



Entonces, ¿qué debemos entender por *texto*? El texto casi ha adoptado tantas definiciones como corrientes o escuelas que lo han estudiado. La definición tradicional, la que nadie pondría en duda, es la que nos proporcionan las primeras acepciones de los diccionarios:

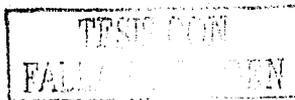
*Escrito*ª cualquiera con cierto contenido... Cualquier *escrito*... Parte de una obra constituida por palabras, a diferencia de otra parte que puede, por ejemplo, consistir en música o dibujos...Cuerpo de una obra *escrita* (Moliner 1977).

Lo dicho o *escrito* por un autor o en una ley, a distinción de las glosas, notas o comentarios que sobre ello se hagan....Todo lo que se dice en una obra *manuscrita* o *impresa*. [Filol. Término especializado por la Glosemática para designar todo conjunto analizable de signos. Son textos, por tanto, un fragmento de una conversación, una conversación entera, un verso, una novela, la lengua en su totalidad, etc.] (M. Alonso 1991).

Enunciado *escrito*... *Escrito* considerado en su redacción original y auténtica... Pasaje citado de una obra *escrita*... [Ling. Conjunto de signos, o enunciado, oral o escrito, considerado como objeto de estudio.] Cuerpo de un *escrito* o *impreso*, con exclusión de portadas, notas, índices e ilustraciones (M. Seco *et al.* 1999).

Conjunto de palabras que componen un documento *escrito* ...[Enunciado o conjunto de enunciados orales o escritos, que el lingüista somete a estudios] (DRAE, 1992).

De acuerdo con lo que señalan estas definiciones, la característica de "escrito" remite casi de manera automática al concepto de "texto". Así,



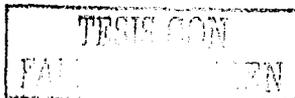
podemos señalar que todo escrito es, en primera instancia, un texto. Ahora bien, si tomamos las otras acepciones que amplían el concepto podemos incluir otros aspectos:

1. un texto es, también, "lo dicho"
2. texto es "el cuerpo de un escrito a diferencia de glosas, índices, etc."
3. en términos filológicos y, en particular para la glosemática, un texto es "todo conjunto analizable de signos: un fragmento de una conversación, una conversación entera, un verso, una novela, la lengua en su totalidad, etcétera"
4. para el lingüista, el texto es un "enunciado o conjunto de enunciados orales o escritos", objeto de su estudio.

De este desglose se desprenden tres conclusiones importantes: un texto no tiene que ser, necesariamente, un escrito; un texto no tiene una extensión preestablecida; un índice no es un texto (como veremos más adelante, sí puede serlo), pero texto como "la lengua en su totalidad" es una definición demasiado "amplia".

Ahora bien, a pesar de que la propia etimología de la palabra lo dice (del latín *texere*, tejer), ninguna de estas definiciones hace alusión a que el texto es precisamente eso, "un tejido", un entramado de actos de habla o un acto de habla determinados por un contexto y una situación. Así,

³ El énfasis es nuestro.

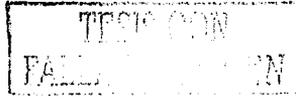


partiendo de la premisa anterior, los estudios de texto con varias denominaciones (lingüística del texto o textual, gramática del texto, gramática o análisis transaccional, lingüística de la escritura, dependiendo de las funciones que se le asignen al texto), han usado el término con fines *ad hoc*, algunos han intentado definirlo, otros se remiten a sus características objetivas, otros más a las "subjetivas" y así sucesivamente, sin que haya acuerdo. A continuación haremos una breve revisión de algunas posturas de diversos estudiosos del tema.

Autores como Brown y Yule (1993: 24) señalan que utilizan el término "técnico" *texto* para referirse "al registro verbal de un acto comunicativo". Por su parte, Beatriz Lavandera (1985: 10) aclara: "Usaremos *texto* para distinguir, en algún caso, lo producido en determinado momento del discurso", en abierta contradicción con T. van Dijk (1996: 55) que considera *texto* una "unidad abstracta" de un *discurso* (concreto).

Para Coseriu, entre otros aspectos, el texto es una unidad superior a la oración, "un acto de hablar o una serie conexas de actos de habla de un individuo en una situación determinada es un *texto* (hablado o escrito) [...] las lenguas se realizan en 'textos'" (1991: 242).

Bernárdez, en un estudio exhaustivo sobre diferentes conceptos de texto, sobre todo de las escuelas soviéticas y de la República Democrática Alemana (en aquel tiempo) concluye que ante tan diversas definiciones,



todas válidas de acuerdo con cada punto de vista, más que una definición lo que se puede establecer es un “conjunto de características” del texto, a saber:

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social; está caracterizado por un cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro y a su estructuración mediante un conjunto de reglas: propias del nivel textual y las del sistema de la lengua (Bernárdez 1982: 85).

Estas características sintetizan, de algún modo, aquello sobre lo cual parece haber consenso entre todos los estudiosos de los textos. No obstante, habría que observar que Bernárdez no menciona que el texto debe “tener un inicio”, no sólo un “cierre”, además de que, a primera vista, no es posible inferir a qué se refiere la expresión “nivel textual”.

Beaugrande y Dressler (1997: 39) ofrecen en algún momento un sentido “restringido” de texto: “aquello que se ha dicho o se ha escrito de un modo explícito (1997: 39)”. Para estos autores, los textos son: “acontecimientos comunicativos que cumplen con normas de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad” (*ibid.*: 35-47). Analizaremos estos conceptos más adelante.

Estos pocos ejemplos son sólo una muestra de la extensa gama de definiciones o usos que podemos encontrar en relación con el concepto *texto*.

Antes de intentar dar una definición o las características del *texto* que sirvan para el presente trabajo es preciso revisar lo que se entiende por *discurso*. El estudio preliminar de Sebastián Bonilla, traductor de *Introducción a la Lingüística del Texto* de Beaugrande y Dressler, destaca un aspecto que encontramos muy a menudo en las obras dedicadas a los estudios textuales: en cuanto a los conceptos de *texto* y *discurso* existe "unanimidad en el desacuerdo" (1997: 9). Bonilla considera que el problema ("seudoproblema" *ibid.*: 10) de la definición y el uso del término *texto*, en relación con el de *discurso*, no es importante:

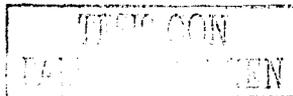
...se han impreso muchas páginas y se han dedicado muchas horas de discusión a la pasión inútil de establecer las diferencias existentes entre 'texto' y 'discurso'. Quien escribe estas líneas no tiene noticia de ningún caso equiparable en otros ámbitos del conocimiento: lo que unos lingüistas llaman 'texto' es, precisamente, lo que otros denominan 'discurso' y viceversa" (*ibid.*: 9).

En nuestros días, el vocablo *discurso* se ha convertido en una especie de muletilla que, por su uso frecuente e indiscriminado, ha terminado por perder significación unívoca. Todo parece haberse transformado en "discurso", término del que se abusa cotidianamente para referirse a algo así como "lo que se dice", más allá de lo expresado, "lo que se hace al decir", a un significado global que pueden contener varios "textos" o lo que dice y ha dicho determinada disciplina, ideología, etc. Se habla del "discurso histórico", y ese discurso histórico puede referirse a "todo lo que la historia ha dicho y cómo lo ha dicho" o, mediante algún modificador circunscribirse al "discurso histórico del siglo XX, o del XIX",

etc., etc. Así, el término discurso aparece a cada momento en todo tipo de escritos. Con frecuencia podemos oír expresiones como: "su discurso es poco coherente, tiene un doble discurso" (lo cual se entiende como decir algo y hacer lo contrario o algo diferente a lo que se dice); "su discurso es reaccionario, fascista, feminista, *ultra*, etc.; el discurso literario se considera uno más dentro de la gran gama de "discursos", que remiten al conjunto de las cosas que se dicen, las repeticiones universales sobre algún tema o concepto, o a una postura determinada y sostenida en la enunciación. También suele decirse que algo es "puro discurso", cuando lo que se ha dicho no se ha llevado a la práctica. Aunado a esto nos encontramos también con el término "lectura" como sinónimo de interpretación o "comprensión". Hoy todo se lee, cada cual hace "su lectura" de las cosas; es decir, las ve o las interpreta a su manera.

Así pareciera que, en efecto, para la gran mayoría de los estudiosos, texto y discurso son términos equivalentes, pero no cabe duda de que el uso del término *discurso* señalado en el párrafo anterior no equivale a *texto*, como tampoco equivale el que consignan los diccionarios en su acepción más común:

Discurso: En sentido amplio conjunto de palabras con que alguien expresa lo que piensa, siente o quiere... Particularmente, alocución, oración; exposición de su pensamiento que hace alguien en público con fines persuasivos... También, escrito dirigido a la gente o a ciertas personas en forma de discurso (Moliner: 1997):



Veíamos en el caso de las definiciones de *texto* que la primera representación que los hablantes se hacen del vocablo "texto" es la de un "escrito"; de la misma manera, en el caso del vocablo "discurso", en general lo que los hablantes entienden remite, en una primera aproximación, a lo oral.

Pero el discurso como objeto de estudio del análisis del discurso ha recibido, también, innumerables definiciones. En *Introducción a los métodos del análisis del discurso*, en un apartado titulado: "POLISEMIA DEL TÉRMINO DISCURSO" Maingueneau presenta varias de ellas, algunas equivalentes a texto, otras a habla, otras a enunciación. Otras más aparentemente contradictorias:

No es una realidad evidente, un objeto concreto ofrecido a la intuición, sino el resultado de una construcción... El análisis del discurso supone la consideración conjunta de varios textos que se manifiestan al interior de un texto (citando a G. Provost-Chauveau, Maingueneau (1989:25))...

¿Esto querrá decir intertextualidad? Y concluye: "Desde un punto de vista totalmente pragmático, en este libro entenderemos por discurso fundamentalmente organizaciones transoracionales que corresponden a una tipología articulada sobre condiciones de producción socio-histórica" (*ibid.*). Cabe un comentario a esta cita. En los últimos años, hemos observado en varios artículos diversas críticas al "discurso" de las ciencias sociales y humanas. Se les acusa de utilizar un léxico y definiciones sumamente crípticos que, en lugar de aclarar ideas y conceptos, no hacen

sino volverlos aún más inaccesibles. En un esfuerzo por comprender el uso del vocablo "discurso" de Maingueneau, podemos deducir que se trata de "textos" (organizaciones transoracionales) que se elaboran a partir de reglas establecidas por una época determinada y que son reflejo de un entorno social específico (tipología articulada sobre condiciones de producción socio-histórica). ¿Las condiciones de producción se referirán a la estructura, a las convenciones tipográficas? ¿Lo socio-histórico, al contenido, al léxico, a la ideología? Al margen de que el estudio de este autor en su desarrollo intente adaptar sus explicaciones al "uso pragmático" del vocablo discurso, su "definición" no es muy esclarecedora y terminamos por entender que discurso equivale a texto, lo cual, desde nuestro punto de vista, complica las cosas.

Bernárdez (1982: 86) emplea *discurso* como sinónimo de texto: "término generalizado en algunas escuelas (preferentemente la francesa y la anglosajona) en lugar de nuestro 'texto'.

Kristeva, en un capítulo titulado "La productividad denominada texto", emplea el término "literatura", tal vez para incluir texto y discurso, puesto que en nota a pie de página manifiesta:

Habría que entender esta palabra en un sentido muy amplio: es considerada como "literatura" la política, el periodismo, y todo *discurso*⁴ en nuestra civilización fonética", que define como "trabajo *translingüístico* de nuestra cultura (Kristeva 1981: 7).

⁴ El énfasis es nuestro.

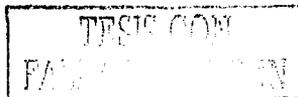
El concepto de *discurso* que aquí manejamos se aproxima de algún modo a la definición de Kristeva. Entenderemos el discurso de una manera más amplia que el texto, como una **actividad dinámica, una forma de usar el lenguaje en determinado texto, que se expresa en lo que la pragmalingüística ha denominado "actos de habla"⁵ y es inseparable del contexto; dicho de otra manera: texto en contexto.** En efecto, como escribe Raúl Quesada:

...los textos se dan dentro de contextos que forman y conforman discursos [...] nuestros textos y nosotros mismos estamos inscritos dentro de formas más o menos claramente delimitadas de discurso [...] dos textos lingüísticamente equivalentes o un mismo texto pueden servir para fines discursivos totalmente diferentes" (Quesada 1984: 27).

Así, discurso es "contexto en que se inscribe el texto (*ibid.*: 28):

Por lo tanto, el discurso incluirá formas de decir, saberes, conceptos, constructos e ideologías compartidas o no, visiones del mundo, posturas, modalidades apreciativas, etc., que se manifestarán fundamentalmente en el contenido, el léxico y las estructuras sintácticas y textuales compartidas por todos o por grupos de sujetos dentro de nuestras culturas. Un mismo discurso puede aparecer o representarse en uno o varios tipos de texto, recorrer los textos en un eje paradigmático.

⁵ "Hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, plantear preguntas, hacer promesas (...) y más abstractamente, actos tales como referir y predicar (...) la comunicación lingüística incluye actos lingüísticos (...)" (Searle 1980: 25-26).



En cambio, para esta investigación, consideraremos *texto* (oral o escrito) en su sentido concreto y material, “más cercano a la idea de ‘documento’ ” (Moreno de Alba 1995: 79), en el sentido “restringido” de Dressler y Beaugrande, “lo dicho o escrito de un modo explícito”, **como unidad mínima de la comunicación humana, lo que implica aspectos como la intención de comunicar (se), la función “social” que pretenda desempeñar y el cumplimiento de reglas diversas que van de lo fonético a lo pragmático, que permitan esta comunicación, en un eje sintagmático.**

Para mayor claridad podemos retomar las palabras de Searle:

el significado de una oración no determina de manera singularizadora en todos los casos qué acto de habla se realiza en una emisión dada de esa oración, puesto que un hablante puede querer decir más de lo que efectivamente dice (Searle 1980: 28).

De modo que lo textual correspondería a la oración o la emisión propiamente tal y lo discursivo al acto de habla o lo que se quiere decir más allá de lo que se dice.

Cada texto es único, insistimos; sin embargo, un mismo discurso puede presentarse en muchos textos. Los siguientes ejemplos pretenden ilustrar la diferencia entre texto y discurso que aquí proponemos:

- 1) Conferencia para celebrar el día Internacional de la Mujer,
Carlos Abascal, marzo de 2001 (fragmentos).

«Hace unos días reflexionábamos en la sede de la Organización Internacional del Trabajo en Ginebra, sobre el creciente problema de la **desestructuralización de la familia** en muchas partes del mundo, principalmente **debido a la ausencia de la madre del seno del hogar** y a la incompréhension del hombre de su corresponsabilidad en la educación de los hijos, por una creciente desvalorización del trabajo del hogar como medio de realización plena de la mujer, **con graves consecuencias conductuales en los hijos.**

[...]

El reconocimiento de la inmensa dignidad de la mujer no puede pasar por su **masculinización, ni por su generización [sic] en contra de su propia originalidad femenina.**

[...]

No olvidemos, **de la familia, de su corazón brotarán los santos o los demonios que habrán de influir en la felicidad o infelicidad de muchos.**»

- 2) *Desde la fe en Cristo y en su Iglesia. Año Jubilar/Número 162*
(Del 26 de marzo al 1 de abril del año 2000) (fragmentos)

Las propuestas del feminismo actual

El defender los derechos de la mujer ha pasado de ser una batalla justa y necesaria para el desarrollo armónico de la sociedad a ser una bandera radical que no sólo se ha convertido en la destructora del derecho fundamental del ser humano -el de la vida-, sino que además desvirtúa la esencia misma de la mujer, su feminidad, su sexualidad y su papel fundamental en la sociedad y en la familia.

Resultado de la revolución feminista

3. *En la familia*

[...]

- Presentación de la familia como un obstáculo para su libertad.
- **Ausencia del papel formador de los padres:** los hijos reciben mayor influencia del ambiente que les rodea y de los medios de comunicación.
- **El feminismo pone las bases para una sociedad debilitada, confundida y deforme.**

4. *En la sociedad*

- Se diseñan sistemas y estructuras laborales contrarias a la maternidad y la familia.
- La mujer que quería trabajar para ser más mujer y más válida, ahora se encuentra con que **tiene que ser menos mujer porque se ve obligada a trabajar.**

[...]

- El feminismo que pretendía exaltar a la mujer, ha traído consigo su humillación por **convertirla en "icono de perversión"**, lo que conlleva entre otras cosas la legalización de la prostitución y su manipulación como ser-objeto.

Se trata de dos textos diferentes desde muchos puntos de vista. El primero es un discurso escrito para ser leído con motivo de una conmemoración. El segundo es un texto escrito con formato de esquema que sintetiza una serie de propuestas y sus consecuencias. Difieren tanto en su tipografía como en su estructura. El emisor del primero está presente no sólo por su firma sino también por el uso de marcas que lo incluyen (uso de la 1ª. persona del plural), el segundo sólo tiene como emisor a la propia publicación. Uno es del año 2001 y el otro del año

2000. Desde un punto de vista pragmático, uno pretende "exaltar el papel de la mujer", el otro "denuncia y pone en tela de juicio" al feminismo.

No obstante, podemos afirmar que ambos textos contienen un mismo discurso: el discurso "machista" que se niega a reconocer la igualdad de derechos para mujeres y hombres, y el papel de la mujer en nuestros tiempos. Esta postura "antifeminista" es ampliamente compartida por el ala conservadora de la iglesia católica. Como es obvio, se pueden encontrar varios ejemplos más de las diferencias textuales y las semejanzas en el nivel del discurso entre ambos escrito, pero, aunque apasionante, no es el tema del presente trabajo.

Valgan estos ejemplos sólo como eso y, aunque pensamos que todo lo que tiene que ver con el conocimiento y el uso de la lengua es asunto de la lingüística, para mayor claridad podríamos decir que el *texto* (y su análisis) está más cerca de la función lingüística de la lengua y el *discurso* (y su análisis), de la función cultural de la misma, sin que dejen de depender entre sí y sin que ninguno de los dos pierda su carácter comunicativo.

1.2 El texto oral, el texto escrito

SÓCRATES

"El que piensa transmitir un arte, consignándolo en un libro, y el que cree a su vez tomarlo de éste, como si esos caracteres pudiesen darle alguna instrucción clara y sólida, me parece un gran necio; y seguramente ignora el oráculo de Ammon, si piensa que un escrito pueda ser más que un medio de despertar reminiscencias en aquel que conoce ya el objeto de que en él se trata.

Este es, mi querido Fedro, el inconveniente así de la escritura como de la pintura; las producciones de este último arte parecen vivas, pero interrogadas, y veréis que guardan un grave silencio. Lo mismo sucede con los discursos escritos; al oírlos o leerlos creéis que piensan; pero pedídes alguna explicación sobre el objeto que contienen y os responden siempre la misma cosa. Lo que una vez está escrito, rueda de mano en mano, pasando de los que entienden la materia a aquellos para quienes no ha sido escrita la obra y no sabiendo, por consiguiente, ni con quién debe hablar, ni con quién debe callarse. Si un escrito se ve insultado o despreciado injustamente, tiene siempre necesidad del socorro de su padre; porque por sí mismo es incapaz de rechazar los ataques y de defenderse".

Platón, *Diálogos: Fedro o de la belleza*, tomo I, 434-435

Si el texto es la "unidad mínima de la comunicación", no cabe duda de que puede manifestarse al menos de dos maneras, oral y escrita, y, hoy, hasta en formas mixtas (iconoverbales) con ayuda de los medios audiovisuales. La semiótica, a grandes rasgos, considera "texto" cualquier signo que comunique, por medio de cualquier canal o instrumento. Nosotros nos centraremos sólo en los textos verbales dentro de las propuestas de los estudios textuales, aun cuando muchos de los criterios y las explicaciones rebasen al propio texto, que es precisamente lo que establece la diferencia entre lo textual y otros componentes de la lengua.

Pese a que la lingüística textual pretende estudiar todo tipo de "textos" verbales (orales y escritos), en los hechos el texto oral sólo se ha estudiado sistemáticamente dentro de lo que se llama el análisis conversacional, además de las narraciones de tradición oral. También es importante agregar que, para su estudio, se realizan transcripciones a la lengua escrita que no necesariamente son el reflejo de la cantidad de factores que intervienen en la comunicación oral, la más cotidiana, la más común, la más empleada.

Como siempre que se habla de comunicación, es inevitable recurrir al célebre *círculo de la comunicación*, según el cual, a través de determinado canal, un emisor envía un mensaje a un receptor en un código compartido y un contexto comprensible que permite descifrar ese mensaje. Sabemos que este círculo es esquemático y que no puede reflejar el papel que desempeñan los otros factores, a los que se alude en el párrafo anterior, en el proceso de comunicación. Aparte de lo que se comunica verbalmente, en la comunicación oral, sobre todo cuando se da en presencia física de los interlocutores, hay una serie de signos no-verbales, también llamados paralingüísticos, extralingüísticos o metalingüísticos, que complementan la información o comunican más allá de lo que se enuncia. Esos signos son sobre todo, claro está, los gestos de todo tipo y la entonación. Desde que comenzamos a adquirir la lengua materna, aprendemos no sólo el código verbal, función, forma y significado, sino también todos los códigos no-verbales inherentes a la

misma, que se relacionan con factores sociales, psicológicos y culturales. Un mismo gesto, un tono, un grito o una acción específica pueden tener significados diferentes en cada cultura.

El esquema de la comunicación no cubre todo el "circuito", desde el momento en que no da cuenta de la respuesta o reacción del receptor.

Asimismo y de acuerdo con el conocido modelo de las funciones de la lengua de R. Jakobson (que, como sabemos, es una extensión del modelo propuesto por Karl Bühler), la lengua abarcaría más sistemas caracterizados por diferentes funciones: *expresiva o emotiva, conativa o apelativa, referencial, denotativa o cognitiva, fática, metalingüística y poética*. Hay quienes proponen una clasificación de los textos a partir de estas funciones. Así, habría textos expresivos, apelativos, referenciales, fáticos, poéticos y metalingüísticos.

Al respecto es pertinente plantear algunas dudas. Las primeras cuatro funciones son relativamente fáciles de distinguir; la primera, centrada en el emisor, la segunda, en el receptor, la tercera, en el mensaje y el contexto, la cuarta, en el canal, en el mantenimiento del contacto. Sin embargo, ¿acaso la función metalingüística y la poética no surgen en cada momento dentro de las anteriores, en los procesos de comunicación? Tal vez habría que subsumir la función metalingüística dentro de la referencial y la poética dentro de la expresiva. Por otra parte, hay acuerdo en que ninguna de estas funciones se da por separado en la comunicación,

mucho menos en la comunicación oral; a lo más puede ser que una prevalezca sobre la otras.

Entre las críticas al modelo de Jakobson podemos encontrar la de Maingueneau:

...los subcódigos en cuestión no surgen de lo individual, de lo accesorio, sino que poseen un estatus lingüístico, ligado a la enunciación, a la inscripción del sujeto hablante dentro del marco global de la comunicación. Desgraciadamente, un modelo semejante está lejos de ser fácilmente aprovechable, en la medida en que sigue siendo abstracto: ¿Cómo considerar la interrelación de estas múltiples funciones en un mensaje? ¿cuántas funciones pueden operar simultáneamente?, etc. Esto dificulta la utilización de un modelo que, por lo demás, tiene el inmenso mérito de intentar concebir el lenguaje en toda su complejidad (Maingueneau 1989:123).

A continuación Maingueneau cita a P. Kuentz:

Según él estas funciones arrastran dos presupuestos fundamentales del modelo tradicional del "texto":

1. Supone la existencia de un nivel central del enunciado, al cual se agregan los niveles secundarios accesorios; un modelo semejante no puede, por lo tanto, "dar cuenta del funcionamiento desnivelado de los sistemas discursivos que constituye el enunciado".
2. Mantiene la supremacía de un emisor, variante del sujeto creador, del "autor" de la crítica tradicional. El esquema de la comunicación se lee, además, necesariamente de izquierda a derecha, a partir de un emisor "que atravesando un código al cual él es preexistente, se dirige a un destinatario que "escucha" su mensaje. La relación que está supuesta aquí es la que va del autor al lector, no la relación dialéctica que, a partir de la práctica lingüística, instaura a sus actantes a través del trabajo del lenguaje (*ibid.*)

Con el desarrollo de los estudios textuales se han establecido otras características de los textos, considerados "unidades de la comunicación", que aportan diversas perspectivas de análisis pero que, cabe reiterarlo, aunque pretenden englobar textos orales y escritos, se basan esencialmente en los textos escritos y, quizás, casi de manera imperceptible, adquieren un enfoque que va más del receptor hacia el emisor y no al revés, esto tal vez debido a los aportes de las teorías de la recepción y a que -qué duda cabe- un texto sólo se escribe o emite una vez, pero se puede leer muchas veces.

Tomemos las "normas de textualidad" establecidas por Beaugrande y Dressler (1997), fundamentalmente desde la óptica de la recepción.

1) **Cohesión:** "establece las diferentes posibilidades en que pueden *conectarse entre sí dentro de una secuencia* los componentes de la SUPERFICIE TEXTUAL, es decir las palabras que realmente se escuchan y se leen. [...] la cohesión descansa sobre DEPENDENCIAS GRAMATICALES [...] para conseguir que la comunicación sea eficaz ha de existir INTERACCIÓN entre la cohesión y las otras normas de textualidad". (37)

La **cohesión**, entonces, **depende exclusivamente del emisor del texto** (para evitar más confusiones en razón de las diferentes nomenclaturas, usaremos el término más conocido: se sabe que *emisor* ha sido sustituido por varios términos dependiendo de las corrientes: destinador, enunciador, productor, etc.). Esto no quiere decir que el receptor no sea capaz de restituir errores de cohesión dado el caso, y

comprender, a pesar de los mismos, el mensaje debido a la interacción de los otros factores, pero el receptor no puede "corregirlo". Un texto emitido es único; cualquier variación que sufra, lo convierte en otro texto. En los textos orales muchas veces no hay una cohesión "ideal", tampoco en los textos escritos, pero la falta de cohesión en estos últimos puede llevar a la falta total de comprensión. T. van Dijk (1996: 53) llama coherencia lineal o conexión a la cohesión, aun cuando su enfoque es semántico.

2) **Coherencia:** "regula la posibilidad de que sean accesibles entre sí e interactúen de un modo *relevante* los componentes del MUNDO TEXTUAL, es decir la configuración de los CONCEPTOS y de las RELACIONES que subyacen bajo la superficie del texto. [...] En ocasiones, aunque no siempre, las relaciones no se establecen en el texto de un modo EXPLÍCITO, esto es no se ACTIVAN directamente a través de las expresiones que aparecen en la superficie textual". (Las relaciones son de: "causalidad, posibilidad y temporalidad") "...la coherencia no es un simple rasgo que aparezca en los textos, sino que se trata más bien de un producto de los procesos cognitivos puestos en funcionamiento por los usuarios de los textos"⁶ (37-39).

La **coherencia** parece estar más a **cargo del receptor** que del emisor. Un emisor puede producir un texto perfectamente coherente para él, que no lo sea tanto para quien lo recibe. Además, la característica de "coherente" parece **remitir mucho más al texto escrito que al texto oral**. Conocemos muchos casos de textos orales aparentemente incoherentes, que en el contexto y la situación pragmática se vuelven comprensibles y coherentes, lo cual no es tan obvio en el texto escrito que,

⁶ El énfasis es nuestro.

al menos, debe contextualizar y situar verbalmente algunos aspectos para que se mantenga la coherencia (la única excepción podría ser el texto literario). T. van Dijk la llama coherencia global (1996:55).

3) **Intencionalidad:** "se refiere a la actitud del **productor** textual: que una serie de secuencias oracionales constituya un texto cohesionado y coherente es una consecuencia del cumplimiento de las intenciones del productor (transmitir conocimiento o alcanzar una META específica dentro de un PLAN) [...] Como sucede de manera notoria en la conversación espontánea, los receptores practican habitualmente cierta TOLERANCIA hacia producciones lingüísticas que difícilmente pueden considerarse cohesionadas y coherentes. [...] Ahora bien, también es cierto que si el hablante se obstina tercaamente en producir un texto sin cohesión ni coherencia, entonces ese texto puede perder buena parte de su interés, por lo que la relación comunicativa con el receptor también puede deteriorarse completamente" (40-41).

La **intencionalidad** depende, así, del **emisor** y se supone que a partir del cumplimiento de esa "intención", el texto casi automáticamente sería cohesivo y coherente, considerando también un factor de "tolerancia" en caso de que no sea así. Esto es bastante discutible. La pragmática, que estudia los "actos de habla", "lo que se hace al comunicarse", ante todo la comunicación interpersonal en el aquí y el ahora, se remite fundamentalmente a los textos orales, donde la intención comunicativa se puede inferir, más aún apreciar y cumplir en el momento. Pero muchas veces en el texto escrito el propósito no se expresa tan claramente; incluso es posible que la "intención comunicativa" jamás se cumpla, por cuestiones espacio-temporales. Por otra parte, se incluye aquí otro factor, el del interés del receptor; ¿será también una intención? Al parecer se

están mezclando niveles de análisis o enfoques que tal vez residan en las diferencias entre el texto oral y el texto escrito.

4) **Aceptabilidad**: "se refiere a la actitud del **receptor**: una serie de secuencias que constituyan un texto cohesionado y coherente es aceptable para un determinado receptor si éste percibe que tiene alguna relevancia..." (41).

¿La **aceptabilidad** sería correlativa de la intención en el "contrato comunicativo", a cargo del receptor, ¿será lo mismo que el "interés"? ¿Quién puede determinar la aceptabilidad de un texto en general, si no es en una interacción de uno a uno y en un contexto determinado?

5) **Informatividad**: "sirve para evaluar hasta qué punto las secuencias de un texto son predecibles o inesperadas, si transmiten información conocida o novedosa" (43).

Determinar el nivel de **informatividad** de un texto podría ser asunto del **receptor**, pero más allá de éste, del analista de textos, dado que se supone que rebasar ese nivel llevaría a una pérdida del interés del receptor ¿ideal? Se trata de la extrapolación de una de las máximas de Grice en pragmática: "no mostrarse más explícito o redundante de lo necesario". Lo que también nos lleva a otras dos nociones del análisis textual: tema y rema (tópico o comentario (o focus) T. van Dijk 1996, 51); en un texto siempre hay una parte conocida (o compartida) y una "nueva". T. van Dijk habla de macrorreglas de los textos (también desde la perspectiva de la

recepción), la primera de ellas es OMITIR: "toda información de poca importancia y no esencial puede ser omitida"; las otras tres son SELECCIONAR, GENERALIZAR e INTEGRAR o CONSTRUIR (60-62).

6) **Situacionalidad**: "se refiere a los factores que hacen que un texto sea relevante en la situación en la que aparece", de manera que pueda ser interpretado. "El sentido y el uso de (un) texto se decide por medio de la situación en la que aparece" (44).

Esta característica/norma es indiscutible y se relaciona tanto con los textos orales como con los textos escritos; nadie pone en duda que la situación (y el contexto) interviene de manera significativa en la interpretación de un texto y depende de ambos interlocutores, aunque sobre todo del **receptor**.

7) **Intertextualidad**: "se refiere a los factores que hacen depender la utilización adecuada de un texto del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores. [...] Parece claro que el sentido y la relevancia dependen del conocimiento que se tenga de (otros textos) y de la aplicación de su contenido a la situación en curso" (45).

Esta última "norma" es más bien una característica que poseen casi todos los textos orales y escritos. Dependiendo del tipo de texto, de la situación y del emisor, habría más o menos intertextualidad, aunque nada asegura su inteligibilidad por parte del receptor.

En las nociones establecidas por Beaugrande y Dressler podemos encontrar ideas interesantes pero que todavía requieren de mucho estudio.

El texto que responda a estas "normas" se aproxima mucho al texto "ideal"; es decir, el que, en la práctica, no se da, además de que se centra sobre todo en la recepción. A fin de cuentas, no es más que la descripción de las partes o características de un "texto", todo lo cual no aporta mucho al trabajo de "producción de textos", tema que se resuelve con la sugerencia de que los problemas con los procesos de elaboración ¿ideal? de textos se podrían solucionar a partir de los mismos parámetros. Volveremos a este punto en el último capítulo.

Por otra parte, en cuanto a las "estructuras" de los textos, T. van Dijk (1996: 141) habla de *superestructuras* para referirse a estructuras *globales* especiales. Entre esas superestructuras (denominadas también por otros autores macroestructuras -aunque para T. van Dijk la macroestructura remite más bien a algo semejante al "tema" de un texto- o hiperestructuras, se encuentran la narración y la descripción, las más estudiadas, aunque también hoy se estudian mucho la exposición y la argumentación.

Los diferentes tipos de texto se diferencian entre sí, no sólo por sus diferentes funciones comunicativas, y por ello también, por sus diferentes funciones sociales, sino que además poseen diferentes tipos de construcción. Denominaremos superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto... la superestructura es independiente del contenido, aun cuando [...] las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido del texto...[...]. la superestructura es una especie de esquema al que el texto se adapta" (*ibid.*: 141-143).

Por ejemplo, si le decimos a un niño cuéntame un cuento, lo más probable es que comience por alguna fórmula típica de inicio de narración: *esta era una vez, ahí tienes que o fijate que* (hoy más común que *érase una vez*), etc; posteriormente introducirá al personaje o a los personajes (malos y buenos), creará o recreará una trama y concluirá con alguna expresión: desde *y colorín colorado...* hasta *¡y ya!* Desde luego, nos estamos refiriendo a las lenguas occidentales y, en particular, al español. El ejemplo de la superestructura narrativa es el más socorrido por ser ésta una de las más estudiadas, sobre todo por la teoría literaria, además de que siempre “tenemos algo que contar”. No obstante, en los últimos años se han desarrollado mucho los trabajos sobre “la argumentación” como superestructura, fundamentalmente con los textos periodísticos de opinión y los textos publicitarios y científicos, a causa de la proliferación de los mismos.

Lo anterior es ya una breve muestra de que el tema de la tipología textual y sus características, al igual que sucede con los conceptos de texto y discurso, es también objeto de múltiples discusiones y de diversas propuestas. Las diferentes tipologías responden, asimismo, a perspectivas diferentes. Unas se centran en la función “social”, comunicativa, otras en la intención pragmática, otras en las estructuras (internas o externas), otras más en los diferentes lenguajes que se utilizan o en los contenidos. Prácticamente cada estudioso de los textos establece su propia tipología y, sin embargo, como lo señala Bernárdez (1982: 219): “Se trata,

probablemente, del campo menos desarrollado en toda la lingüística textual." Este autor, a su vez, expone varias tipologías. Dos de ellas, de evidente carácter pragmático, manifiestan distinciones aun dentro de un mismo enfoque. La de E.U. Grosse está basada en la función textual y "se refiere fundamentalmente a la forma en que el hablante espera o desea que interprete su texto el oyente (la intención manifiesta en el texto como instrumento de comunicación, codificada en un texto, en la forma...en que debe entenderla el oyente" (*ibid.* 221-222):

- 1) normativa
- 2) de contacto
- 3) de indicación de grupo
- 4) poética
- 5) de automanifestación
- 6) de orden/exigencia
- 7) de transferencia de información
- 8) dos funciones que actúan simultáneamente

La otra es la de Barbara Sandig y propone oposiciones de rasgos distintivos (+, -, ±):

- 1) hablado/escrito
- 2) espontáneo/no espontáneo (sometimiento consciente o no a las normas lingüísticas)
- 3) monólogo/diálogo
- 4) monólogo con o sin forma de diálogo (receta de cocina, receta médica)
- 5) existencia o no de contacto espacial
- 6) existencia o no de un periodo de tiempo específico en el que se realiza la comunicación
- 7) existencia o ausencia de contacto acústico
- 8) existencia de un tipo específico de comienzo de texto

- 9) existencia o ausencia de una fórmula final específica
- 10) convencionalidad o no de la estructura del texto
- 11) tema delimitado o no
- 12) forma de interacción de los interlocutores (1ª. 2ª. 3ª. persona)
- 13) presencia o no del imperativo
- 14) limitación o no en el uso de los tiempos verbales
- 15) presencia o no de formas económicas
- 16) redundancia lingüística
- 17) utilización o no de medios no puramente lingüísticos
- 18) igualdad o no entre los interlocutores

Bernárdez considera que este modelo “presenta grandes posibilidades”, porque permite lograr una gran precisión en la definición de tipos de texto con el establecimiento de *todas* las posibles combinaciones: un total de 320. Sin duda, se trata de una exageración.

La clasificación que proponen Beaugrande y Dressler (1997: 251-252) remite a los tipos tradicionales que, a fin de cuentas, se determinan con métodos estadísticos; es decir, la frecuencia de aparición de ciertas relaciones y características, además de los usos:

1) textos *descriptivos*: “se utilizan para enriquecer los espacios de conocimiento cuyos **centros de control** son las **situaciones** o los **objetos**”.

-frecuencia de aparición de relaciones conceptuales de atribución de **características**, de **estados**, de **ejemplificación** y de **especificación**

-elevada densidad de **modificadores** y **complementos**

-patrón: **marco** (“patrones globales que contienen conocimiento de sentido común sobre algunos conceptos prototípicos, p.e. la fiesta de cumpleaños, ...indican qué elementos han de relacionarse entre sí (143)”))

2) textos *narrativos*: “se utilizan para organizar discursivamente las **acciones** y los **acontecimientos** en un orden secuencial determinado”

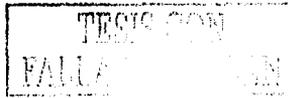
- elevadas frecuencias de aparición de relaciones conceptuales para marcar la **causa**, la **razón**, el **propósito**, la **posibilidad** y la **proximidad** temporal
- elevada densidad de estructuras **subordinadas**
- patrón: **esquema** ("patrones globales de acontecimientos y de estados integrados en secuencias vinculadas por relaciones de causalidad y de proximidad temporal... se organizan en una progresión temporal y, por ese motivo, permiten que puedan realizarse hipótesis sobre lo que se hará o se mencionará a continuación (143)")
- 3) textos *argumentativos*: "se utilizan para persuadir al receptor textual de que determinadas **creencias** o **ideas** son verdaderas o falsas, **favorables** o **desfavorables** para sus intereses".
- aparecen con mucha frecuencia relaciones conceptuales para expresar la razón, la **significación**, la **volición**, el **valor** y la **oposición**.
- elevada densidad de mecanismos cohesivos que expresan el énfasis y la insistencia, por ejemplo la repetición, el paralelismo y la paráfrasis.
- patrón: el plan, encaminado a la inducción de creencias ("patrones globales de acontecimientos y de estados conducentes a una META intencionada (143)")

No obstante las diferentes características expuestas por estos autores, ellos reconocen que lo que se puede detectar en los textos abordados de esta manera es la *función predominante* de algunos de los tipos porque, de hecho, casi todos presentan una mezcla de funciones. En última instancia, están de acuerdo en que "la asignación de un tipo textual no puede basarse simplemente en su formato superficial, sino que depende directamente de la **FUNCIÓN** que ese texto vaya a desempeñar en la situación comunicativa en la que se inserte" (*ibid.*: 253); es decir, el **nivel pragmático**.

La psicología cognitiva recupera la noción de marco, patrón al que aluden tanto Beaugrande y Dressler como T. van Dijk, mediante lo que llama *script*. El *script* es "un esquema cognitivo que representa una

secuencia de acontecimientos o de acciones que intervienen frecuentemente en la vida cotidiana. Ir al restaurante, ir al médico, etc. Un *script* es una estructura esquemática que consiste en un conjunto preformado de información... contiene cierto número de condiciones de entrada, una secuencia de escenas y un conjunto de resultados... permite hacer inferencias sobre aspectos de la situación que no son explícitos. Entre otras cosas, proporciona la estructura necesaria para comprender el orden temporal de los acontecimientos" ⁷ (Denhière y Baudet: 1992, 111). De acuerdo con esta descripción, más allá del marco (según la definición de Beaugrande y Dressler), el *script* sería la representación mental de una determinada "estructura textual", relativa a distintas situaciones sociales que los hablantes poseen y que empiezan a almacenar en la memoria desde que comienzan a comunicarse. Los *scripts* estarían relacionados con los niveles de informatividad, no en el sentido de "información novedosa" de un texto, sino en el de "información necesaria", requerida para su comprensión. Se supone que, al haber representaciones compartidas de las secuencias y acciones que se dan en determinada situación, los productores de textos prescindirían de la explicitación de ciertos aspectos que serían "redundantes". También cabe señalar que estas representaciones serían las encargadas de "restablecer" la coherencia y la significación en el caso de ambigüedades o de ausencia de información. Como se puede observar *script*, esquema, marco y plan se refieren

⁷ La traducción es nuestra.



aproximadamente a una misma noción y, en teoría, ésta tendría mucha influencia en el momento de la producción de textos.

La tipología siguiente (Simon, 1982) mezcla varios enfoques:

- **textos narrativos** (ficción y no ficción): novelas, cuentos, memorias
- **textos poéticos**
- **textos dialogados**: obras teatrales, foto-novelas, tiras cómicas, subtítulos de películas
- **textos de prensa**: reportajes, didácticos, de análisis, declaraciones, entrevistas, comentarios, editoriales
- **textos de información especializada**: artículos de revistas científicas
- **textos funcionales**: instructivos, notas explicativas, documentos y formularios administrativos
- **textos didácticos**: manuales escolares
- **textos de análisis**: ensayos
- **textos profesionales**: notas de servicios, informes, actas
- **textos de correspondencia**: cartas familiares, entre amigos, funcionales, profesionales
- **señales (de tránsito), pancartas, tablero, etc.**
- **publicidad, propaganda, etc.**

Además, propone una simplificación que también combina estructuras y funciones:

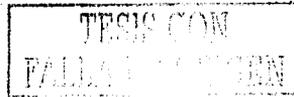
- a) textos esencialmente narrativos
- b) textos esencialmente descriptivos
- c) textos esencialmente expresivos
- d) textos esencialmente prescriptivos
- e) textos esencialmente lógico-argumentativos

Por otra parte, desde el punto de vista de la forma, T. van Dijk ofrece una lista bastante extensa de tipos de texto que denomina "institucionales", en contraposición a los "convencionales" (como la narración, la argumentación y el texto científico). Los textos "institucionales" contienen estructuras sujetas a normas establecidas por las instituciones sociales, a tal grado que, en la mayoría de los casos, están explícitamente fijadas y descritas (1996: 167):

1. conferencia académica
2. sermón
3. informe de defensor
4. acusación
5. atestado
6. demostración
7. orden de pago
8. orden penal
9. acta de declaración
10. ley
11. disposición
12. conferencia

A esta lista agrega otros tipos de textos con estructura fija, no necesariamente institucionales:

13. informe
14. petición
15. noticias
16. comentario
17. discurso público
18. artículo
19. conferencia universitaria
20. instrucciones para el uso (de un artefacto)



La propuesta de Alberto Dallal (1988) es todavía más rebuscada:

Periodísticos

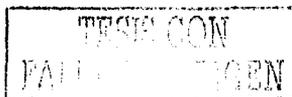
1. Nota informativa
2. Artículo
3. Nota o reseña descriptiva
4. Nota o reseña crítica
5. Reportaje
6. Entrevista
7. (Crónica)

Personales o individuales

1. Diario
2. Prosa epistolar
3. Memorias
4. Autobiografías
5. (Crónica)

Síntesis

1. Cartel
2. Caricatura
3. Panfleto
4. Manifiesto
5. Consigna
6. Epigrama
7. Anuncio
8. Telegrama
9. Télex
10. (Verso, poema)
11. Graffiti
12. Refranes



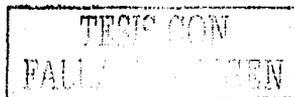
13. Breviario
14. Proverbio
15. Piropo
16. Adivinanza
17. Albur
18. Aforismo
19. Recado
20. Apotegma
21. Haikü
22. Dogma
23. Aviso
24. Pregón
25. Volante
26. Modismo

Técnica y ciencia (especialización); (didácticos, auxiliares)

1. Tratado
2. Monografía
3. Estudio
4. Tesis
5. Manual
6. Instructivo
7. Plan o proyecto
8. Discurso
9. Auxiliares de cine, TV
10. Bitácora
11. Reglamento

Literatura

1. Cuento
2. Novela
3. Poesía
4. Ensayo crítico/interpretativo



5. Prosa y poesía dramática
6. Crónica

Palabra hablada

1. Alocución
2. Declamación
3. Discurso (oratoria)
4. Polémica
5. Conferencia
6. Arenga

Ahora bien, salvo el apartado específico de Dallal “palabra hablada” y la clasificación de Sandig, la mayor parte de estos “tipos de textos” parecen referirse a textos escritos (o al menos estudiados en su manifestación o transcripción a la lengua escrita), pero, en realidad, ninguna de las distintas taxonomías aclara explícitamente las diferencias reales que se pueden dar entre el texto oral y el texto escrito (tampoco es su propósito). Se trata sencillamente de algunas de las casi innumerables clasificaciones que, como lo señalamos anteriormente, cada estudioso del tema efectúa, por lo general, con fines *ad hoc*.

En términos generales, cualquier tipología de textos puede ser útil, dependiendo del enfoque que se le quiera dar al estudio de los mismos. Sin embargo, para efectos de la producción de un texto, parece más conveniente examinar los elementos que los entramados textuales comparten.

Así, en teoría, propiedades como la cohesión, la coherencia, la adecuación al contexto y la situación comunicativa (registro de lengua, estatus de los interlocutores, lugar y momento en el que se da la comunicación, uso, propósito/intención comunicativa, no necesariamente en este orden) constituyen características que deberían compartir tanto los textos orales como los escritos para cumplir con su función principal: la de comunicar. No obstante, a lo largo de los comentarios que hemos hecho a los ejemplos presentados, se puede observar que no siempre es así. Ya señalábamos que la coherencia e incluso la cohesión son fáciles de “recuperar” en el contexto de la conversación (lengua oral), cosa que no es tan obvia en el caso de la lengua escrita, a pesar de lo que se ha denominado *competencia comunicativa*⁸. Lo que sí parece innegable es que quien escribe, lo hace para “alguien”; es decir que un texto, al menos en teoría, presupone a un lector. Esto es algo que señalan todos los estudios textuales a partir no sólo de las marcas explícitas en los textos, sino también debido al contexto y la situación en los que surgen los mismos. El hecho de que un texto determinado llegue o no a ese lector presupuesto es otro tema, también digno de estudio, pero que no trataremos aquí.

A partir de lo que se ha expuesto hasta ahora, no parece fuera de lugar afirmar que la cantidad de procesos que intervienen en la producción de textos es tal que, incluso, resulta algo infinitamente más complejo que

⁸ “Conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender

la propia comprensión/recepción de los mismos. El propio T. van Dijk lo señala cuando reconoce que:

La producción de secuencias de oraciones coherentes y linealmente conexas, según las reglas, que posean una macroestructura clara y una superestructura, y que además tengan la estructura estilística y retórica adecuada, es una tarea que un hablante "normal" difícilmente puede cumplir. (T. van Dijk 1996: 231).

Al margen del debate que pueda suscitar una afirmación de esta índole, a ello habría que agregar que el problema se agudiza en el caso de la "producción escrita".

Si bien las formas orales y escritas del lenguaje utilizan sin lugar a dudas algunas de las mismas capacidades, se necesitan habilidades específicas adicionales para expresarse uno mismo en forma apropiada por escrito. El individuo debe aprender a proveer ese contexto que en la comunicación hablada es evidente de las fuentes no lingüísticas (como los gestos, tono de voz y las situaciones ambientales); uno debe poder indicar a través de las palabras solas justo lo que uno quiere destacar. Estos retos a menudo escapan a los individuos cuando tratan primeramente de escribir. A medida que se vuelve más hábil un individuo en un modo de expresión, se le puede hacer más difícil destacar el otro (aunque siempre hay notables excepciones)... (Gardner 1999: 133).

La cita anterior proviene de los estudios de Gardner sobre la teoría de las "inteligencias múltiples", según la cual las distintas habilidades y capacidades humanas estarían localizadas en diferentes áreas del cerebro, entre otras la "inteligencia lingüística", y refleja con exactitud la diferencia entre el texto oral y el texto escrito. La complejidad del texto escrito reside

precisamente en cómo reproducir verbalmente, mediante el código escrito, el contexto/situación no-verbal de la comunicación: "El texto escrito tiene su estructura comunicativa propia. Al no acontecer como un evento y una acción puntual, carece de todos los caracteres contextuales de los agentes de la comunicación" (Navia 2001:189).

En fin, es de suma importancia añadir a lo anterior que tanto la división en párrafos como la propia "puntuación" son una creación arbitraria de la lengua escrita, con la finalidad de volverla más legible. Para la lengua oral no hay más límites que los que pueden establecer las "pausas" y la "entonación" entre las distintas partes del enunciado. Sin embargo, al escribir no se transcriben todas las pausas y las que se transcriben no siempre se señalan con los mismos signos; el uso de los diversos signos ortográficos responde a reglas establecidas y normadas de acuerdo con diferentes criterios, entre los cuales el de las "pausas" no es el mejor ni el más útil. Incluso con frecuencia las propias escrituras alfabéticas occidentales no utilizan los mismos signos, "arsenal tipográfico" (Desbordes 1995:19), con los mismos fines. Al parecer y al menos en las lenguas escritas occidentales, la puntuación dependería más de criterios lógicos que de los "rasgos suprasegmentales", lo cual vuelve aún más complejo el proceso de redacción: "Las lenguas tienen la condición de 'no estar [...] hechas por la mano humana' esto no ocurre con las escrituras" (Cardona 1999:10).

En un breve artículo titulado "Sobre la grafémica", Moreno de Alba señala que:

la escritura presta servicios importantísimos que obviamente, por su naturaleza misma, la lengua oral está incapacitada de ofrecer: el complejo sistema de correspondencia, los diarios y revistas... [...] puede afirmarse que la lengua escrita es un sujeto de estudio tan válido como la lengua oral y, por ende, puede aplicársele cualquier buena teoría lingüística. Además, puede ser estudiada con independencia de la lengua oral, sobre la base de sus propios sistemas de oposiciones estructurales, pues es fácil encontrar rasgos exclusivos de la escritura, ausentes de la lengua oral: espacios en blanco para separar palabras, puntuación, mayúsculas y minúsculas para distinciones semánticas, tipos diversos de letras para fines estilísticos, etcétera" (Moreno de Alba 1992: 431).

Para volver a las características del texto oral y el texto escrito, el cuadro siguiente intenta ilustrar de manera sucinta las principales diferencias entre ambos tipos, tomando en consideración lo expuesto líneas atrás.

TEXTO ORAL	TEXTO ESCRITO
<ul style="list-style-type: none"> -comunicación inmediata (aunque en nuestros días la tecnología audiovisual permita registrarla) -un código -presencia constante de términos y gestos destinados a mantener el contacto -numerosas referencias a la situación de comunicación -relajamiento en la sintaxis -entonación, pausas -numerosas repeticiones 	<ul style="list-style-type: none"> -comunicación a través del tiempo y del espacio - doble código -organización en la información -cohesión, juego de referencias internas -sistema de subordinación -coherencia -rigor en los lazos lógicos -puntuación

	<p>-adecuación y precisión en el vocabulario</p> <p>-redundancia, mayor densidad ligada a menos repeticiones</p>
--	--

Por último, concluimos este apartado con la reproducción del esquema de Lomas (1999), quien, a partir de las propuestas de Cassany (1993), resume el "conjunto de aspectos implicados en la elaboración de un escrito *-entre otros-⁹*" (Lomas, 1999: 372-373).

<p>NORMATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía • Morfología y sintaxis • Léxico (barbarismos, precisión...) <p>COHESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puntuación (signos, mayúsculas...) • Nexos (marcadores textuales, conjunciones...) • Anáforas (pronomes, sinónimos, hiperónimos, elisiones...) • Otros (verbos, determinantes, orden de los elementos en la frase...) <p>COHERENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección de la información (ideas claras y relevantes) • Progresión de la información (orden lógico, tema/rema...) • Estructura del texto (partes, introducción, conclusión...) • Estructura del párrafo (extensión, unidad...)
--

⁹ El énfasis es nuestro.

ADECUACIÓN

- Selección de la variedad (dialectal o estándar)
- Selección del registro (formal/informal, objetivo/subjetivo...)
- Fórmulas y giros estilísticos propios de cada comunicación

OTROS

- Disposición del texto en la hoja (cabecera, márgenes...)
- Tipografía (negreta, cursiva, subrayado...)
- Estilística (complejidad sintáctica, repetición léxica...)
- Variación (riqueza de léxico, complejidad sintáctica...)
- Caligrafía (inteligibilidad, estilo, belleza...)
- Opinión (ideología, postura a favor o en contra, actitud...)
- Estilo (originalidad, elegancia...)

Este esquema es significativo no sólo porque permite apreciar de manera global gran parte de los “aspectos implicados” en la redacción de textos, sino también, con seguridad, debido a que está concebido a partir de la *producción* del texto escrito; es decir, desde el punto de vista del emisor, hecho que casi está ausente en las propuestas anteriores, que más bien son el resultado del análisis de texto desde la perspectiva de la recepción. Obsérvese que, en primer lugar, aparece lo que Lomas denomina *normativa*, dimensión que, en el caso del texto escrito, parece insoslayable.

1.3 El texto "escolar"

Decir que los escolares tienen que escribir es una perogrullada. Gran parte de las actividades en el medio escolarizado tienen lugar mediante el uso de la lengua escrita. Esto no es algo nuevo; es un hecho que desde que la escuela existe los alumnos han tenido que aprender a escribir. Lo relativamente nuevo es el interés generalizado por estudiar los sistemas de escritura y redacción a la luz de nuevos enfoques y, fundamentalmente, en consideración del estatus social que la redacción ha adquirido en el marco de la escuela (y el trabajo) de masas.

En nuestros días el estudio de la escritura está de moda; basta con visitar cualquier librería para observar una cantidad no despreciable de libros relativos al tema. La semiótica, la antropología, la historia, la psicología, la sociología y la lingüística, entre otras disciplinas, dedican parte de su tiempo al estudio de lo que se llama "escritura" como objeto. En 1986, se llevó a cabo el Congreso "La Lingüística de la Escritura", en la Universidad de Strathclyde, Escocia, para "evaluar las posiciones asumidas tanto desde dentro como desde fuera de la gama de enfoques para el análisis del lenguaje y del texto que se han desarrollado en estas últimas décadas" (Fabb 1989: 13). A él asistieron grandes eminencias, entre otros, J. Derrida, M. A. K. Halliday, H. G. Widdowson, Stanley Fish, Morris Halle. En las actas de este congreso podemos leer lo siguiente: "Lo que permite a la escritura servir como término genérico para referirse a las realizaciones híbridas del lenguaje con que nos encontramos en los

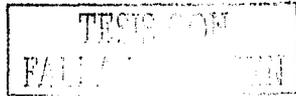
métodos de comunicación modernos, muchas de las cuales utilizan formas de "habla", es que, en un sentido puesto de actualidad por los estudios de la teoría literaria, la palabra "escritura" designa las propiedades definitorias de todas las formas de representación o de texto" (*ibid.*:17). Pareciera, entonces, que el concepto de "escritura" adolece de los mismos problemas que los señalados para texto y discurso. De algún modo, de acuerdo con las posturas de algunos de los participantes en este Congreso, el concepto de escritura sería semejante a lo que entendemos por "redacción" pero aplicable también a los textos orales. "[...] hoy en día los teóricos de la literatura mantienen que *todos* los textos están separados de su origen, de manera que la 'palabra 'escritura' -emblemática del texto disociado por excelencia- se puede generalizar de una práctica específica a término válido para todos los textos; por consiguiente, *el habla es uno más de los subtipos de escritura*¹⁰" (*ibid.*: 18). Igualmente, a menudo se habla de escritura como "la actividad de los escritores". Es decir que el término *escritura* ha terminado por cubrir todo lo que se dice o escribe, así como *lectura*, todo lo que se comprende e interpreta, tal como lo señalamos anteriormente.

Para nosotros y a riesgo de caer en un esquema repetitivo, aunque importante para efectos de este estudio, en primera instancia, la *escritura* remitirá al manejo del código escrito, como una técnica que se adquiere durante el proceso de alfabetización más o menos en los primeros dos

¹⁰ El énfasis es nuestro.

años de la escuela elemental, aunque posteriormente, en el desarrollo de este trabajo, pueda aparecer como equivalente de *redacción*. Cabría comentar aquí que también hay quienes proponen extender el término “alfabetización” más allá de la técnica de descodificar y codificar (lecto-escritura) o manejar el código escrito en las dos direcciones, postura que me parece respetable en el sentido de que estamos expuestos a la “lectura” cotidiana de todo tipo de “textos” (escritos, imágenes, iconos, señales, etc.) ante los cuales, por más que sepamos leer y escribir, “actuamos como analfabetos” (cf. Emilia Ferreiro 1999), a pesar de que, una vez más, esto redunde en la misma problemática relativa al no-acuerdo en relación con los conceptos que se manejan dentro de nuestras disciplinas.

Después de esa primera y corta etapa de aprendizaje del código escrito la sociedad en su conjunto (y el sistema educativo, en particular) supone que ya se está en condiciones de “producir textos”; es decir, de *redactar*, casi por arte de magia. En otras palabras, esto quiere decir que basta con aprender a transcribir “bien” los fonemas en grafías y con efectuar las combinaciones aceptables de las mismas para redactar “bien”, sin tomar en cuenta que la redacción implica un trabajo complejo de reflexión, un **trabajo del texto**, aspecto que no aparece consignado en ninguna parte. Por ejemplo, el DRAE da prácticamente la misma explicación para *escribir*: “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”, que para *redactar*: “poner por escrito cosas sucedidas, acordadas o pensadas con anterioridad”.



En los años setenta, la Conferencia Internacional de Educación Pública, reunida en Ginebra, bajo el patrocinio de la UNESCO y la OIE, establece lo siguiente (no hemos encontrado otro texto que actualice a éste):

Recomendación número 23:

La Conferencia:

Considerando la importancia de las técnicas de base como instrumentos de cultura y de instrucción y como elementos esenciales de la educación fundamental;

Que la **escritura** no solamente es una **técnica de enseñanza**, sino un **medio de expresión y un arte** en el cual el **estilo personal** debe conservar un **máximo de armonía y de elegancia**, que por otra parte, el ritmo de la vida moderna exige una **escritura más y más rápida**;

Que el progreso de la **psicología aplicada a la educación y de la pedagogía experimental** permiten concebir métodos siempre mejor adaptados a las posibilidades del niño;

Que la meta a alcanzar es la de dar a cada niño la **mejor escritura** que sea capaz de trazar a una **velocidad suficiente** teniendo en cuenta la diversidad de las lenguas y de los sistemas de escritura.

Somete a consideración de los Ministerios de Educación Pública de los distintos países, las recomendaciones siguientes:

1. El **mejoramiento de la enseñanza de la escritura** constituirá una de las preocupaciones constantes de las autoridades escolares y de los educadores.

2. Gozando siempre de una amplia iniciativa, el maestro deberá inspirarse en los métodos de la **ciencia de la educación**;

3. Una iniciación concreta, sensorial y motriz, dando al niño mayores posibilidades de actividades creadoras, deberán preceder durante un periodo suficientemente largo a la **adquisición de los caracteres y de la técnica propiamente dicha de la escritura**;

4. En consecuencia, la enseñanza sistemática de la **escritura no deberá empezarse con los niños de edad muy temprana**;

5. El aprendizaje de la escritura tendrá lugar simultáneamente con el de la lectura a fin de que tenga un carácter vivo y funcional;

6. Caracteres en formas simplificadas, adaptadas a las formas de percepción y de asimilación del niño, servirán de punto de partida una escritura **clara, sobria y armoniosa**.

7. Es de desear que la forma de los caracteres propuestos a los **niños evolucione según el concepto estético** de la época;

8. Conviene, al principio, utilizar instrumentos que favorezcan la agilidad de la mano: pincel, crayón suave, plumas suaves;

9. Una vez adquiridos los elementos de escritura, hay que prever, dando a



cada uno la posibilidad de desarrollar una escritura individual, un entrenamiento para conciliar a la vez la calidad y la rapidez;

10. La escritura no se considerará como un fin en si mismo, sino como un medio, que será perfeccionada [sic] en ocasión de todos los trabajos escritos;

11. Es de desear, que una enseñanza correctiva sea dada entre los doce y los quince años de edad, momento en que se produce una crisis entre los adolescentes; el establecimiento de escalas objetivas de evaluación de la escritura es de desear [sic];

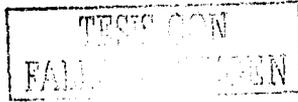
12. Los maestros deberán estar preparados para una enseñanza racional de la escritura y tener ellos mismos una escritura clara y legible;

13. La higiene juega un papel importante en la enseñanza de la escritura, habrá que tener un cuidado particular en la selección del mobiliario y del material así como del alumbrado de la clase. (Texto tomado de Barbosa Heldt 1971: 222-223).

Discutiremos ahora los segmentos que hemos destacado en negritas.

Técnica de enseñanza, medio de expresión y arte. Tal vez esta sea una de las primeras apreciaciones que habría que discutir. La escritura si es una técnica de enseñanza, entre otras, si es un medio de expresión en el más amplio sentido, y si es un arte. Pero es un arte para quien hace de la escritura su profesión, su especialidad, no para el común de los mortales. No obstante, la idea que la sociedad tiene de la escritura es ésta precisamente: para escribir hay que ser un artista, "un escritor", mientras que para leer, por ejemplo, sólo hay que ser "lector".

Estilo personal, armonía y elegancia, rapidez. El que escribe debe poseer un estilo personal, que consiste en la armonía y la elegancia, y para colmo de males en ¡la rapidez! Las dos primeras ideas nos pueden remitir a la idea -bastante discutible- de "escritor", pero de la última sólo podemos inferir que para que la escuela y el sistema de enseñanza puedan cumplir con sus "objetivos" hay que escribir lo más rápido posible.



Psicología aplicada a la educación y pedagogía experimental.

Las únicas disciplinas que tendrán algo que decir sobre la escritura son la psicología aplicada y la pedagogía experimental. ¿Vale decir que toda la investigación desarrollada por la lingüística no tiene ninguna "aplicación" en el aprendizaje de la escritura?

Mejor escritura, velocidad suficiente. Esta es la "meta a alcanzar", lo importante es que se escriba *bien* (¿se entiende que la escritura debe ser "legible" o "armónica y elegante", o los tres aspectos?) y rápido, no importa si lo que se escribe tiene o no sentido, si es coherente, si está construido de manera adecuada y de acuerdo con las reglas establecidas.

Mejoramiento de la enseñanza, ciencia de la educación. Este objetivo repite de algún modo el de las disciplinas como la pedagogía y la psicología; no hay espacio para otras.

Adquisición de los caracteres y de la técnica de la escritura. Está claro que si pensamos que escribir es pasar los fonemas a grafías, una vez "adquiridos los caracteres", probablemente se habrá desarrollado una buena "técnica para escribir". Tal vez la clave esté justamente en la confusión entre "escritura" y "redacción".

No deberá empezar a muy temprana edad. Tal vez sea cuestión de la psicología y de la pedagogía establecer cuál es el mejor momento para aprender la técnica de la escritura, pero qué duda cabe de que hasta en los

medios "menos letrados", al menos en Occidente, el contacto con las "imágenes", letras, dibujos, fotografías, etc., comienza desde muy temprana edad, tal vez desde los primeros meses de vida. Los aprendices de la escritura no llegan al aprendizaje de las grafías y de las construcciones escritas con "la mente en blanco"; al contrario, llegan con mucha información al menos sobre formas y formatos.

Clara, sobria y armoniosa. Nuevamente observamos tres adjetivos que se refieren a factores estrictamente estéticos relativos a la escritura, una estética que, además, deberá tener **una evolución según el concepto estético de la época**, algo importante pero poco productivo.

Entrenamiento para conciliar calidad y rapidez. ¿Qué se entiende por calidad? ¿Cómo se puede conciliar la calidad con la rapidez? ¿Cuál es la obsesión por la rapidez, en qué se fundamenta, qué se intenta probar?

Medio que será perfeccionado en todos los trabajos escritos. ¿Qué se perfeccionará, la "escritura como técnica", la redacción, la construcción de textos? ¿Quién la perfeccionará, a través de qué instrumentos?

Enseñanza correctiva entre los 12 y 15 años, crisis de los adolescentes, escalas objetivas de evaluación de la escritura. ¿Qué es lo que se va a corregir? ¿Qué relación "objetiva" puede haber entre la enseñanza correctiva, la crisis de los adolescentes y las escalas de evaluación? ¿La crisis de la adolescencia tendrá que ver con los problemas

en la "técnica de la escritura"? ¿Una escala "objetiva" de evaluación podrá solucionar estos problemas?

Enseñanza racional, maestros con letra clara y legible. Es evidente que, sobre todo en los primeros años, los maestros deben tener una letra legible, pero ¿habrá que interpretar la "enseñanza racional" como producto de la razón, como un esfuerzo de gradación, como una postura filosófica?

Todas estas preguntas están estrechamente relacionadas con el objetivo de este trabajo. En la "recomendación 23" encontramos una serie de prejuicios (hasta podríamos decir "mitos"), presuposiciones, juicios de valor, etc., en los que se mezclan no sólo varios factores y puntos de vista sino también diversas formas de concebir la escritura. Éstos se pueden resumir así:

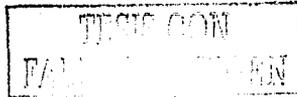
- 1) La escritura es un arte
- 2) La escritura debe ser elegante, armoniosa y rápida
- 3) La escritura debe mejorar (se) o perfeccionarse (es decir que la mayor parte de la gente escribe mal/o no escribe) y como la adolescencia es una etapa de crisis... , es el mejor momento para corregir "errores", que se detectarán con instrumentos "objetivos" de evaluación.
- 4) Antes de aprender a escribir no se sabe **nada** sobre la escritura.

De lo anterior no se puede afirmar con certeza si, para "la recomendación", "escritura" es (siempre) una técnica de "pasar los fonemas a grafías, o el pensamiento a las palabras", o redactar un texto. Lo que sí podemos afirmar es que quien no tenga una escritura "clara y armoniosa", no sabrá escribir, no poseerá "el arte de escribir".

No es asunto de este trabajo "criticar" los sistemas, objetivos o no, de la evaluación. Tampoco se trata de una denuncia acerca de los prejuicios que acompañan a la idea de escribir o de redactar, aunque creemos que éstos pueden tener alguna incidencia en la actitud de los que escriben ante la sola idea de escribir. Sin embargo, el tema de la evaluación es importante, en la medida en que, en nuestra opinión, es uno de los motivos por los cuales los textos escolares no suelen responder a lo que la institución espera de ellos.

Por otra parte, la psicología cognitiva se ha encargado de demostrar que, al llegar a la escuela, el niño ya sabe bastante sobre *textos*. Al menos reconoce la dirección (en el caso del español y otras lenguas occidentales, de izquierda a derecha) y sobre todo posee *scripts*, la mayor parte de las veces de estructura narrativa.

Ahora bien, ¿cuándo se escribe en la escuela? Una respuesta rápida a esto sería: casi siempre. No nos referimos ya a esa primera etapa de adquisición del código escrito, en la que los niños copian del pizarrón o de los libros un sinnúmero de palabras, frases, oraciones y textos, sino a la



etapa en la que se supone que comienzan a redactar textos. Más o menos a partir del tercer año de primaria, los niños empiezan a elaborar textos "propios" y a hacer trabajos escritos.

Como es de todos conocido, por lo general los trabajos escritos, reportes de investigación y aun los resúmenes, son copias casi textuales de textos redactados por otros. Las enciclopedias, las "monografías" y, en nuestros días, los Cdrom's y la propia Internet, proporcionan a los estudiantes los textos que, supuestamente, redactan para cumplir con sus trabajos escritos que, además, la institución escolar acepta o tolera. De manera que no podemos decir que se trate de "redacciones" hechas efectivamente por los alumnos. No cabe duda de que éste es uno de los motivos de que los estudiantes no desarrollen las habilidades necesarias para redactar textos "propios" de una manera adecuada y, más aún, de que experimenten una especie de "terror" ante la idea de tener que escribir "con sus propias palabras", puesto que siempre piensan que "hay textos de otros, mucho mejores": la "imitación" ha sido y sigue siendo una práctica constante en el sistema de enseñanza de la redacción.

Es importante insistir en que nos estamos refiriendo a los textos que los alumnos escriben **en o para la escuela**, porque, claro está, hoy en día asistimos a un caso particular de redacción, no sólo por parte de los jóvenes sino también de los adultos, con el advenimiento de las computadoras. En los niveles socioeconómicos medios y altos, es decir en los hogares que poseen computadoras, jóvenes y adultos se comunican por

escrito, a veces a lo largo de varias horas, tanto por correo electrónico como mediante el denominado *chat*, que ya ha dado nacimiento a un nuevo verbo, *chatear*: *conversar por escrito*.

Por otro lado, el “enfoque comunicativo”, que se intenta utilizar en la actualidad -tanto en México como en otros países- para la enseñanza de la lengua y demás materias, propone insertar al alumno en el circuito de la comunicación de modo que emule los contextos y las distintas situaciones de comunicación en las que surge un texto, con el fin de subsanar los evidentes problemas sobre todo en la redacción de textos y la lectura. En México, el cambio de enfoque tuvo lugar a partir del año 1993, cuando las autoridades educativas decidieron “abandonar la lingüística estructural” para emplear el “enfoque comunicativo”.

Es preciso señalar que, en los años anteriores a la reforma educativa de 1993 (llamada “Modernización educativa”), jamás se enseñó lingüística estructural en las escuelas. Tal vez valdría la pena aclarar que, en los años setenta, se utilizó el método estructural-funcional para la enseñanza de la lengua, cosa que es muy distinta. En nuestra opinión, el método estructural para la enseñanza de la gramática es, en realidad, mucho más adecuado que los métodos “tradicionales” y, si no hubiese sido por problemas de otro tipo, fundamentalmente la falta de recursos para la formación efectiva de los profesores, debió haber dado mejores resultados de los que conocemos. No obstante, reconocer los aportes del método estructural para la enseñanza de la gramática no implica afirmar que con

él se hubiera podido resolver ni medianamente las dificultades inherentes a la redacción de textos. Por otra parte aún no sabemos qué resultados vaya a tener el uso del “enfoque comunicativo”, que tampoco conocen ni manejan cabalmente los profesores, esto por las mismas causas atribuidas al uso del método estructural.

Si aceptamos la premisa de que un texto se produce para **comunicar** algo a alguien con una **intención determinada**, es obvio que, en los hechos, esto no se cumple en el caso de los textos escritos por los escolares y para la escuela. La primera “intención” o propósito del estudiante al elaborar un texto, copiado o no, es la de obtener una calificación; es decir, responder a la evaluación. Por lo tanto, cualquier texto que hoy se escriba para la escuela será producto de una “simulación” de un “acto de comunicación”, no de una “intención comunicativa”, con lo cual se soslaya un requisito capital del acto de comunicación. Al redactar determinado texto para la escuela, el estudiante ni siquiera “quiere” demostrar que aprendió, investigó o creó algo; más bien se trata de una obligación ineludible: “tiene que” demostrarlo.

No obstante, no se puede negar el carácter de “laboratorio” de la escuela; es decir, aquel lugar en el que se “experimenta” o se adquiere la experiencia y el conocimiento para ser aplicado posteriormente, a lo largo de la vida adulta. En este sentido, casi todas las actividades que los estudiantes llevan a cabo durante su etapa de escolarización son una emulación o una simulación, en el sentido no peyorativo del término, de tal

forma que el problema que señalamos en el párrafo anterior es inevitable. Ciertamente, y dados nuestros sistemas de evaluación en vigor, en el caso de las redacciones es imposible que el estudiante se sienta en efecto "inmerso" en una situación **real** de comunicación o que realice alguna actividad por escrito -que vaya a ser evaluada- sin que su primera **intención** sea la de aspirar a una "buena calificación o a una opinión favorable" por parte de quienes reciban su trabajo. Habrá que esperar algunos años para obtener conclusiones fidedignas respecto al uso del "enfoque comunicativo", para ver si, esta vez, "el laboratorio" puede lograr mejores resultados.

En los tiempos que vivimos, ¿qué exige la escuela (y la sociedad alfabetizada) de la redacción de un alumno casi adulto (y de los adultos)? ¿Se puede negar objetivamente que una redacción no adecuada se convierte en una especie de "discapacidad" que la sociedad discrimina con mucha sutileza? Nos gustaría citar aquí a Wálter Navia:

¿Cuál es la situación de los países tercermundistas en general y de Bolivia en particular? Sólo un minúsculo grupo de intelectuales, literatos, periodistas y profesionales tienen el poder de la palabra escrita. Aunque el número de alfabetizados y escolarizados va creciendo, el número de bolivianos competentes en la escritura de alto nivel, o por lo menos, en las formas de comunicación escritas que influyen en nuestra sociedad, es reducido. No es temerario afirmar que, desde este punto de vista, la inmensa mayoría de nuestros bachilleres y universitarios es virtualmente ágrafa. Inclusive, a juzgar por sus productos escritos, muchos docentes universitarios son también académicamente ágrafos. [...] En este panorama semianalfabeto, la escritura se puede convertir en un poderoso instrumento de dominio (Navia 2001: 319).

Sería absolutamente demagógico preguntarnos si éste es también el caso del resto de Latinoamérica. Quienes nos dedicamos al estudio de la lengua podemos adoptar posturas "científicas" en defensa de la comunicación por encima de todo, fuera de toda normativa y de todo prejuicio, podemos justificar con razón "los usos y las costumbres" en relación con las comunidades que hablan y escriben, y aceptar que mientras nos "demostramos a entender", lo demás son sutilezas, pero en la realidad lo que Navia denomina "panorama semianalfabeto" es una idea compartida aún por aquellos que no se consideran "buenos redactores".

El calificativo de "ágrafo" puede parecer sumamente violento si se toma en su sentido literal, puesto que remite a un término de la neurología y de la psiquiatría que denota una "incapacidad", producto de una lesión o de un desorden cerebral. Sin embargo, no hay duda de que el sentido en el que lo utiliza Navia, y muchos otros autores, se refiere a problemas relativos a la redacción: la elaboración de un texto coherente y cohesivo desde el punto de vista del orden de las ideas y de la construcción, del entramado mediante el cual éstas se exponen, entre otros aspectos.

En *Sistemas de escritura*, Geoffrey Sampson expresa con mucha claridad la "dimensión evaluativa" de la lengua escrita:

Tanto la antigüedad de las lenguas habladas como el "estatuto de autoempleo" que poseen puede hacer suponer que es inútil tratar de ordenarlas en escalas evaluativas. [...] Ninguna de estas consideraciones se aplica a los sistemas de escritura. Es evidente que éstas son herramientas forjadas para llevar a cabo una tarea, y pueden hacerlo mejor o peor. En general se considera la escritura

como uno de los aspectos de la tecnología, algo que las personas usan, más que una parte de la personalidad, de lo que esas personas son. [...] Por otra parte, hemos visto que la escritura tiene una historia relativamente breve, gran parte de la cual está abierta a la indagación; sería absurdo negar que muchos de los avances observados en los registros históricos corresponden a casos de evolución de sistemas inferiores a sistemas superiores. (Esto no significa suponer que todos los cambios en los sistemas de escritura han sido mejoras; muchos de ellos han tenido causas externas, y otros pueden haber entrañado una pérdida y no una ganancia de eficiencia.) Por todo ello, es muy fácil incluir en la lingüística de la lengua escrita una dimensión evaluativa que apenas existe en la lingüística tradicional del habla (Sampson 1997:24-25).

En pocas palabras, hay que reconocer que la escritura “tiene una naturaleza normativa. [...] es su carácter normativo lo que nos la revela como una convención gráfica impuesta a la lengua” (Lara, en Lara y Garrido, 1986: 88-89), desde la ortografía hasta el propio proceso de redacción.

Es un hecho que esa “dimensión evaluativa” existe mucho más allá de un “cierto purismo decadente” (Moreno de Alba 1999: 68). Una prueba más de ello es la investigación que se plasma en el artículo “Conciencia y actitudes de los mexicanos en relación con el prestigio y corrección de la lengua española” de Moreno de Alba, quien señala:

Desde tiempo inmemorial las personas más o menos leídas, siempre minoría, se quejan con amargura de la incapacidad de los demás para hablar o escribir bien la lengua española. Estos críticos siempre presentes, se refieren sobre todo a defectos en la sintaxis y a imprecisiones en el vocabulario. Son éstas las principales manifestaciones de la falta de dominio en el empleo propio de la lengua materna. Aunque a veces interviene en esos juicios pesimistas un cierto purismo decadente, no debe dejar de reconocerse que, en efecto, la mayoría de las

personas, jóvenes y adultos, tienen muy serias limitaciones para expresarse con aceptable claridad y no dispone, casi nunca, de un vocabulario suficiente. Asimismo, la escuela no ayuda mucho tampoco a resolver estos ancestrales problemas... [...] Tengo la impresión de que la muy extendida incorrección en el empleo de la lengua no acompaña, en México, ni la indiferencia de los hablantes ni, tampoco, la falta de aprecio hacia aquellos que se expresan con elegancia o, al menos, con claridad. [...] ... aunque buena parte de los hispanohablantes mexicanos no posee la virtud de escribir con corrección ni de hablar con claridad y precisión, no por ello dejan de reconocer que les convendría hacerlo y no son pocos los que incluso se muestran preocupados por sus incorrecciones lingüísticas (*ibid.*).

Los resultados de la encuesta de Moreno de Alba muestran que: "a la casi totalidad de los informantes la corrección lingüística les preocupa (algo o mucho). Les preocupa más... a las mujeres que a los hombres, a los jóvenes que a los adultos, a los que no cuentan con estudios universitarios que a los que sí estudiaron una carrera" (*ibid.*: 70). Ante la pregunta: "¿Cómo califica el empleo que del español hablado y escrito se hace en México?, [...] la opinión generalizada es que la calidad del español mexicano se sitúa entre bueno y regular... Se muestran más severos... los jóvenes que los adultos y, explícitamente, los que estudiaron en la universidad que los que no asistieron a ella" (*ibid.*: 72).

¿Cuántas veces hemos escuchado a los estudiantes universitarios expresiones como: "me arrepiento de no haber prestado mayor atención a las cuestiones de redacción en la escuela" o "yo pensaba que esto no tenía ninguna importancia", entre otras? Al volverse conscientes de las constricciones que les impone el medio alfabetizado, los estudiantes, sobre

todo adultos, creen ser culpables de su "antigua falta de interés en la materia". Lo cierto es que no es así; tal vez cabría buscar un culpable de esa falta de interés en la propia escuela -y en el Estado- (no es pertinente en este estudio especular acerca de las posibles causas), que no pone énfasis en lo que ese medio alfabetizado realmente espera de una redacción. De acuerdo con Golfmann, Navia se refiere al valor práctico y educativo de la escritura en nuestras sociedades (tal vez en todas):

"1) la escritura permite el acceso a la información que afecta los conocimientos (teóricos, científicos y técnicos) y el contexto jurídico y político en el que vive el hombre.

2) la escritura resulta imprescindible para lograr mejores oportunidades en el mercado de trabajo" (op.cit.: 323).

Estas aseveraciones son innegables y sobre todo la segunda es de vital importancia. Es una realidad que el que escribe mejor tiene más oportunidades de insertarse en el mercado de trabajo.

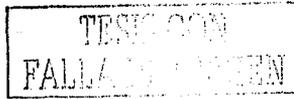
Visto lo anterior, en general y hasta nuestros días, los pocos textos que se pueden considerar creados y redactados por los estudiantes, aunque no siempre, son los "literarios": cuentos y poemas o algunos "juegos literarios"; y, desde hace pocos años, las "emulaciones" de algunos tipos de textos "institucionales" o con estructura fija: cartas, notas, etc.

En consecuencia, como veremos más adelante, de entrada la obtención de un corpus confiable para el estudio de la redacción en los

TESIS CON
FALLA

71

estudiantes de sexto año de preparatoria constituyó, quizás, el mayor problema. Implicó "someterlos" a la elaboración de un texto sobre un tema determinado en presencia del profesor, de manera que no pudieran recurrir a los distintos tipos de "apoyo" de textos redactados por otros. En el capítulo siguiente exponemos el análisis de la muestra.



72

Capítulo 2

La muestra

En los países de América Latina existe la creencia generalizada de que la educación pública es de mala calidad y la educación privada, de buena calidad. Investigaciones realizadas en los últimos tiempos y, recientemente, algunos análisis hechos por organismos de certificación internacional señalan que, en México, en general, la formación de los estudiantes de educación básica, media y media superior deja mucho que desear, tanto en la enseñanza de carácter público, como en la de carácter privado.

Cuando comenzábamos a proyectar este trabajo centrado en la redacción de textos escritos, asistimos a un coloquio en el que se nos sugirió que analizáramos producciones de alumnos de instituciones privadas, ya que la mayor parte de los estudios que había al respecto se habían llevado a cabo en instituciones públicas (con resultados bastante

sorprendentes en algunos casos, tomando en cuenta la idea preconcebida de la "superioridad" de la educación privada). No obstante, dichos estudios se han centrado sobre todo en algunos componentes como el léxico, los usos sintácticos y la complejidad sintáctica, no en la construcción del texto. Tal vez entre los proyectos más importantes -por no decir los únicos- en torno a este tema, todos desarrollados dentro del marco de la investigación universitaria y coordinados por López Chávez y Arjona, se encuentren los denominados:

- a) Investigación y planificación de la enseñanza de la redacción desde la escuela primaria hasta el nivel medio superior.
- b) Programa de desarrollo de habilidades para la redacción y comprensión de textos.
- c) Determinación del léxico disponible y fundamental. Búsqueda de estructuras y reglas de adquisición del léxico: desarrollos teóricos, descriptivos y aplicaciones en la enseñanza de la lengua¹.

La sugerencia respecto a indagar en alguna institución privada nos pareció pertinente, no como un intento de acabar con el prejuicio relativo a la diferencia entre ambos tipos de enseñanza -pública y privada- que, además, no es motivo de este estudio, sino precisamente con el fin de que

¹ En una ponencia titulada "Algunas circunstancias que propician una enseñanza deficiente de la comunicación escrita", José Francisco Mendoza cita también estos tres proyectos y, entre otras cosas, comenta acerca de la escasa investigación y la falta de planificación institucional e interinstitucional de la enseñanza de la comunicación escrita

quedara de manifiesto que tanto en uno como en otro sistema el problema que plantea la elaboración de textos escritos es muy semejante.

Así que, en efecto, decidimos trabajar con una muestra de una institución privada; por lo tanto, no se trata de un estudio comparativo, pese a que, incluso, cabía la posibilidad de que esa idea generalizada tuviera algún sustento, dada una mayor cantidad de recursos que, en teoría, implicaría métodos más adecuados y maestros mejor formados dentro de los sistemas privados. Sin embargo, como veremos, los resultados que arrojó este análisis, sobre todo y justamente porque se efectuó con muestras de una escuela privada, nos permitirán entender que la cuestión de la enseñanza de la redacción es mucho más compleja de lo que pensamos.

2.1 Metodología de la recolección

En el mes de mayo de 2000, un grupo de 6° año de preparatoria de la Universidad del Valle de México, plantel Tlalpan, aceptó colaborar con la investigación. Es preciso señalar que la muestra se obtuvo con el apoyo de un docente de la institución y no con una autorización institucional, la cual no solicitamos dado que conocemos las reticencias y los prejuicios de las casas de estudio cuando se trata de este tipo de investigaciones: siempre se teme a lo que, como en este caso, podría significar algo así como la "evaluación" del nivel académico de las mismas. Desde luego, en

ningún momento se trató de “evaluar” a la institución, sino simplemente de obtener un corpus, lo más confiable posible, de las redacciones de alumnos en una institución no-pública.

La recolección de la muestra se llevó a cabo en presencia del profesor del grupo, para que el ambiente fuera más cotidiano y natural. La presencia del “investigador”, desconocido por los estudiantes y ajeno a la institución, con frecuencia perturba a los alumnos y puede tener alguna incidencia en su actitud. El profesor del grupo no reportó ninguna actitud adversa, salvo el caso de un alumno que manifestó sentirse mal, solicitó permiso para retirarse y llevar su trabajo al día siguiente, permiso que, claro está, le fue concedido.

Así, 27 estudiantes en total, 17 hombres y 10 mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 17 y los 19 años, elaboraron un texto según las siguientes instrucciones:

--Esta actividad tiene fines de investigación, toda la información que aparezca se manejará confidencialmente.

Redacta un texto con un tema libre o alguno de los siguientes:

- el nuevo milenio
- la situación socio-política del país
- la escuela
- la amistad

(Extensión máxima de tres cuartillas)

Señala tu edad y tu sexo

2.2. Análisis de la muestra

2.2.1 Los temas

En *Cómo redactar un tema*, María Teresa Serafini analiza lo que denomina “títulos de las redacciones”, que los profesores utilizan como estímulo para la escritura. De acuerdo con el tipo de formulación, ella propone tres categorías: el título-hermosa frase, el título-estimulación abierta y el título-esbozo. (Cf. Serafini 1993: 114). De la categoría “título-estimulación abierta” señala:

proponen un argumento en forma muy general y neutra y dejan un gran espacio a la elección del estudiante [...] Este tipo de títulos le plantea al estudiante, por tratarse de aspectos tan amplios, la necesidad de establecer un subproblema o un enfoque particular, para evitar entrar en un desarrollo muy genérico (*ibid*: 116).

Como se puede apreciar, los temas que escogimos para los textos de los alumnos de sexto de preparatoria corresponden a esta última categoría. Los temas de la escuela y la amistad son muy cercanos a los estudiantes de este nivel, prontos a tener que escoger una carrera, y los del nuevo milenio y la situación socio-política del país estaban en boga en aquel mayo de 2000. En teoría, este tipo de temas o “título-estimulación abierta” genera un tipo de discurso expositivo-argumentativo en el que se “presenta una tesis y los datos y las observaciones que pueden ser útiles

para convencer al lector de su validez" (*ibid.*: 69), mucho más que discursos descriptivos o narrativos, aun cuando a menudo se recurra a estos últimos con el objeto de justificar o apoyar determinado argumento.

• **Selección de temas (en orden de frecuencia):**

A continuación, presentamos la lista de la selección de temas de los 27 estudiantes que participaron en la investigación. **Los títulos** se reproducen con las mismas características del original; **7 textos no llevan título.**

La amistad: 9 textos:

"La Amistad",

El amor y la amistad [*ilustrado con una flor*],

"La relación entre amigos",

Relación de amistad,

LA AMISTAD

Relación entre amigos,

Amistades

Relación con amigos

1 sin título

La situación socio-política del país: 7 textos

Situación Socio-Política, (subtitulo) UNAM,

La Situación socio-política del país,

Situación Política Actual,

SITUACION SOCIO-ECONOMICA DEL PAÍS

3 sin título

El nuevo milenio, 6 textos

El nuevo milenio y las Humanidades

Año 2000

El nuevo milenio

3 sin título

La escuela, 2 textos

LA ESCUELA

La escuela

1 texto titulado La calidad de una persona en su trabajo (que, por su contenido, de alguna manera remite a la escuela o la educación)

Tema libre: La familia: 1 texto

La familia (con 2 subtítulos: Antecedentes en la familia hace 20 o talvez [sic] 30 años; Lo que es hoy una familia año 2000)

El texto del alumno que solicitó permiso para retirarse se eliminó de la muestra ya que, tal como lo mencionamos, se observa de inmediato que es un texto copiado. Se trata de un fragmento que termina abruptamente; escrito en computadora, tiene todas las características de la introducción de un artículo, extraído probablemente de Internet y lleva por título (en cursivas) *EL AÑO 2000. LA REVOLUCION DE LAS COMUNICACIONES*. A continuación reproducimos el texto.

EL AÑO 2000

LA REVOLUCIÓN DE LAS COMUNICACIONES

El extraordinario progreso de las técnicas de comunicación e información

La revolución de las comunicaciones lleva a la formación de una particular cultura que tiene, en esta ocasión, un carácter universal que se convertirá en un signo del inicio del nuevo milenio.

La revolución de las comunicaciones hace posible presenciar, en tiempo real, guerras, acontecimientos deportivos y culturales, y todo tipo de eventos. Millones de personas, que viven en lugares muy alejados entre sí, pueden escuchar una canción y una conferencia al mismo tiempo. El acceso a la información hace que, a través de

Internet u otras redes informáticas, sea posible obtener rápidamente más información de cualquier ámbito de la ciencia o la cultura de la que, hasta hace no muchos años, hubiese sido imposible imaginar. El perfeccionamiento de estas redes planetarias, fruto de la denominada revolución de la información, hará que en pocos años se pueda disponer en cada domicilio de acceso a las principales filmotecas, bibliotecas, hemerotecas e incluso puntos de venta.

El progreso de las comunicaciones y el auge de la sociedad de la información ha provocado una carrera tecnológica sin precedentes, motivada por el deseo de dominar el mundo de la comunicación. El ganador de esta carrera está siendo Estados Unidos, pero todos los países desarrollados siguen invirtiendo enormes sumas en este campo.

2.2.2 Extensión de los textos

En algunas de las criticas que ha recibido este trabajo, se nos señaló que tal vez la muestra no sería suficientemente representativa dadas las diferentes extensiones -algunas muy cortas- de los textos. Sin embargo, de acuerdo con la definición de *texto* que manejamos, la extensión del texto corresponde a una decisión del autor del mismo e, incluso, es un dato irrelevante para efectos de este estudio. Sólo el que escribe puede determinar dónde termina su texto. Es verdad que en la instrucción que se les dio a los estudiantes se señala una *extensión máxima de tres cuartillas*, pero esto sólo con el fin de limitar el tiempo a una hora de clase. Por otra parte, en vista de los problemas ya mencionados para la obtención de la muestra, habría sido imposible "exigir" que los textos tuvieran

exactamente determinada cantidad de palabras o párrafos. En la actualidad, con el recurso de la computadora, obtener datos estadísticos acerca de los textos: cantidad de páginas, párrafos, palabras, líneas, caracteres, etc., es algo muy sencillo, inmediato; sin embargo, en los trabajos manuscritos esto se transforma en una labor extremadamente agobiante, además de que habría que empezar por definir qué se entiende por palabra. Aun así, consignamos los datos relativos a la extensión y la cantidad de párrafos de cada texto.

Ningún texto tiene una extensión de más de una cuartilla y media. El texto más corto contiene 62 palabras² y el más largo, 714. La cifra que aparece después de la diagonal corresponde a la cantidad de párrafos (considerando párrafo como la enunciación que acaba en un punto y aparte).

1) 144/ 3	9) 254/ 5	18) 97/ 3
2) 121/ 3	10) 135/10	19) 62/ 3
3) 93/ 3	11) 115/ 4	20) 380/ 5
4) 84/ 1	12) 148/ 4	21) 82/ 1
5) 109/ 1	13) 176/ 3	22) 122/ 5
6) 318/ 1	14) 157/ 5	23) 190/ 8

² Como es de suponer, la cuenta de palabras que realiza la computadora sólo se basa en los espacios que aparecen entre una cadena de grafías y otra. Es decir, no considera la categoría de "unidad significativa" ni, mucho menos, puede descomponer sintagmas bimembres como "dímelo". Así, en un ejemplo como "*la elegante de la calse sss rey*", la computadora contará ocho "palabras".

7) 193/ 4	15) 283/ 2	24) 714/ 4
8) 99/ 2	16) 229/12	25) 125/9
	17) 34/4	26) 152/3

Como lo señalamos antes, la extensión de los textos no constituye un factor relevante para este análisis. Sin embargo, cabe destacar dos casos extremos que se desprenden del cuadro anterior: un documento de 318 palabras en un solo párrafo y otro, de 229 palabras, en doce párrafos; veremos más adelante que en varias ocasiones se trata de oraciones (sobre todo subordinadas) en listado.

2.2.3 Acercamiento global

En una aproximación global a los textos, de inmediato se aprecian características compartidas que nos remiten al **discurso** de los estudiantes que participaron en la elaboración de la muestra. No se requiere una lectura muy atenta para observar que, de acuerdo con los temas elegidos, los estudiantes repiten constantemente ideas y conceptos relativos a su entorno, su época, su ideología y su pertenencia a una clase social determinada: la clase media. Así, la presencia de lugares comunes es abundante.

Tomemos el tema de la amistad (o el amor) donde encontramos expresiones como:

“dar sin esperar a recibir”

“no esperar nada a cambio de la amistad”

“el amor lo mueve todo”

“que la gente viva en armonía”

“alcanzar la felicidad”

“comprensión incondicional”

“realizar los sueños de la infancia”

“las malas compañías”,

e incluso algunas de típica inspiración romántica adolescente:

“y así poder florecer en primavera”

“nuestra vida se tornará un dulce vaivén”.

En cambio, dentro del tema de la situación socio-política del país, son comunes las menciones a la crisis, la corrupción (“la corrupción está de moda”), el mal gobierno (“los políticos culpables”), la falta de credibilidad (“la indiferencia de la población”, “la falta de cultura política”), el narcotráfico, la drogadicción, el atraso del país, la inseguridad, la desigualdad, reflejo del momento histórico que les ha tocado vivir. Uno de los estudiantes cree que “debería existir un equilibrio como el de las grandes potencias, un periodo un partido de centro y el otro de derecha [sic]”.

También son reflejo de su época y de su clase la preocupación por la ecología, la autoestima, la calidad de vida, las "actitudes robotizadas", el "acelere", el "ambiente estresante".

Y, aunque por momentos los estudiantes parecen mostrar una gran desilusión a través de su discurso ("seguiremos mal", "las relaciones con los amigos son muy difíciles en esta época", "hoy no se ven relaciones tan arraigadas como las que se daban antes..."), no se puede decir que no crean en un futuro mejor. Hay "una luz de esperanza", "valores humanos", el "arma es la educación" y "el cambio está en nosotros, desde abajo".

Si este trabajo se centrara en el "discurso de los estudiantes de preparatoria", con seguridad habría mucho más que decir de estos textos; no obstante, ya lo señalamos en la introducción, nuestra preocupación fundamental gira en torno de la redacción de los estudiantes. De tal manera que los párrafos anteriores nos sirven, en particular, para demostrar que, desde el punto de vista de lo "comunicativo", ninguno de los **textos** -textos escritos- es totalmente "incoherente". Mal que bien todos logran transmitir lo que intentan transmitir; los estudiantes se "dan a entender", sobre todo tomando en consideración nuestra postura de "analistas cooperadores", es decir que nos enfrentamos a los contenidos de los textos como receptores que realizamos un esfuerzo de comunicación: "queremos entender", más aún, en este caso, en nuestra calidad de profesores.

Esta situación de “receptores cooperadores” es la misma que puede darse en un contexto de comunicación oral, pero en este caso, cabe reiterarlo, se trata de comunicación por escrito, de modo que para “el escritor” no es posible determinar o conocer de antemano el “grado de cooperación” de sus posibles lectores, ni subsanar problemas de comprensión en el acto; “el interlocutor que está frente del locutor puede exigirle que ‘retire sus palabras’ o puede amenazarlo con ‘hacerle tragar sus palabras’. Esto no puede acontecer entre el lector y el escritor ausente, lejano o muerto. No hay posibilidad de réplica inmediata” (Navia 2001: 190).

En vista de que en el “acto de comunicación” que se da a través de un texto escrito el interlocutor es un receptor “en potencia”, ante todo la redacción requiere de la especificación de una situación y de un contexto, una coherencia, una cohesión, una grado de información suficientes como para evitar al máximo las ambigüedades que puedan provocar “confusiones” o malas interpretaciones en los lectores.

2.2.4 LA COHERENCIA Y LA COHESIÓN

Para este apartado tomaremos como punto de referencia las definiciones que propone Lomas (1999, vol. I: 383-384):

COHERENCIA TEXTUAL: Conjunto de recursos utilizado por quien construye un texto con el fin de que éste tenga un vínculo semántico y favorecer (sic) de esta manera una interpretación del texto como un todo. Conectividad lógica en el uso del lenguaje. La coherencia es la propiedad del texto que le confiere unidad y sentido, que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de un modo determinado (introducción, apartados, conclusiones) haciendo posible su interpretación.

COHESIÓN TEXTUAL: Conjunto de recursos utilizados por quien construye un texto con el fin de asegurar la unión entre los diversos elementos de ese texto. La cohesión es el conjunto de mecanismos (anáforas, elipsis, relaciones semánticas, organizadores textuales...) que se utilizan para conectar las diversas partes del texto. Como señala Graciela Reyes (1998, pág. 357), "es imprescindible conocer los recursos lingüísticos que, al asegurar la cohesión entre las expresiones, garantizan la coherencia profunda del texto, que es lo que lo hace interpretable".

• COHERENCIA

El análisis de la muestra en relación con la coherencia se centró sobre todo en la estructura del texto, partiendo de la base de que, en términos generales y al margen de estructuras preestablecidas correspondientes a tipos textuales específicos, un texto debe poseer una introducción (inicio), un desarrollo (seguimiento) y una conclusión (cierre). Así, en las líneas siguientes expondremos los resultados con base en los mecanismos de **introducción** y **conclusión** de los textos.

a) La introducción (el inicio): señalar de entrada "el tema".

Uno de los textos³, intitulado LA ESCUELA, comienza de la siguiente manera:

1 (1⁴)“La peor pesadilla de mi vida es algo padre pero para personas como yo que nos gusta el desmán y no le ponen tanta atención a la escuela como deberíamos, a fin de año estamos tronandonos los dedos para ver si pasamos de año y sobre todo en mi caso esto va a definir si entro o no a la universidad así que debemos de valorar la escuela desde que entramos y no cuando estamos a punto de salir.”

Como “lectores cooperadores” y dado que estamos directamente involucrados con estos textos en especial, podemos inferir que “la peor pesadilla de mi vida” es la escuela. Sin embargo, para un receptor cualquiera, ajeno a esta situación, un inicio de redacción de este estilo puede suscitar serios problemas de comprensión, ya que puede resultarle incoherente o, al menos, confuso. ¿De qué tratará este texto:

- 1) de las pesadillas
- 2) de las personas que no le ponen atención a la escuela
- 3) de los que se “truerían los dedos” para pasar de año
- 4) de alguien que va a entrar a la universidad

³ Recordemos que los textos se reproducen fielmente.

⁴ Los números entre paréntesis remiten al número con el que se ha clasificado el texto.

5) de valorar la escuela desde un principio?

Al no introducir el tema de una manera adecuada, por ejemplo: "La escuela es la peor pesadilla de mi vida", se produce la primera incoherencia. Claro está que el lector puede y debe remitirse al título, lo cual le servirá para obtener algún sentido; además, probablemente tendrá cierta información sobre el contexto en el que surge dicho texto, pero no basta con ello. El párrafo en general es bastante incoherente también desde el punto de vista de la redacción, no sólo por el orden de las muchas ideas y por la forma de relacionarlas, sino también por la manera de introducir el tema, dando por hecho la relación entre escuela y pesadilla que, además, "es algo padre". Es muy probable que, como sucede en el caso de la lengua oral y en un contexto de comunicación directa, el que escribe piense que está "conversando" con su receptor, además de que presupone que el título por sí mismo puede suplir la falta de introducción.

Siete de veintiséis inicios (26.9%), en mayor o menor grado, tienen el problema de no "introducir" el tema adecuadamente de acuerdo con los requisitos de un texto "escrito", es decir que en ellos no es posible "interpretar" claramente a qué se refieren y, por el contrario, se observan "licencias" que se puede permitir un texto oral. Veamos otros ejemplos (lo que va entre paréntesis remite a lo que se podría estar aludiendo, aunque no siempre es claro):

2) (2) La escuela

Creo que en realidad nunca he tenido muchos problemas con ella [ella funciona aquí como anáfora de escuela], siempre me ha preocupado mucho.

3) (3) “La Amistad”

Aunque algo abstracto [la amistad], es algo que no todos encuentran porque no es fácil.

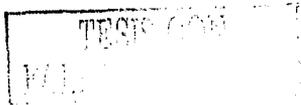
4) (5) La calidad de una persona en su trabajo

[¿La calidad de una persona en su trabajo?] Depende mucho de la relación que lleva uno con sus maestros desde la primaria, por que el apoyo moral siempre está ausente,... (este texto es una larga oración).

“La relación entre amigos”

5) (6) [La relación entre amigos] Es muy importante en una sociedad el que la gente que la conforma vivan en constante armonía, que se ayuden los unos a los otros y que respeten sus opiniones y diferencias que tengan.

Lo que le falta al mundo en primer lugar es el respeto a los demás y eso lo vemos reflejado en las guerras, los



problemas de violencia intrafamiliar incluso en la falta de respeto a nosotros mismos y a la naturaleza

La armonía sirve para que todos los seres del planeta vivamos con tranquilidad y alcancemos la felicidad, que es el principal objetivo de nuestra existencia. Cabe destacar que el hombre es un ser social por naturaleza y que todos necesitamos de todos y que mejor si hay cordialidad en las relaciones personales

Por mucho que nos sintamos superiores, diferentes o mejores no podemos negar que somos iguales, que las razas, las costumbres, el dinero y las ideologías son cosas complementarias a nuestra vida, lo básico está en aceptar a toda la gente cual sea su condición, además de alguien aprendemos algo nuevo ya que cada cabeza es un mundo y percibe las cosas diferentes.

Cuando comenzamos una relación de amistad...

Este texto tiene seis párrafos y sólo en el quinto se refiere a la "relación de amistad"; podría argumentarse que los cuatro primeros párrafos constituyen una "introducción general", sin embargo, dada la extensión del texto, señalar el tema en el quinto párrafo y concluir en el sexto no es lo más adecuado, a pesar de que, como ya lo manifestamos, el título siempre es un indicador.

6) (14) Situación Política Actual

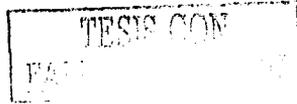
En verdad esto [¿anáfora de la situación política actual?] es un gran dilema para todos los mexicanos porque aún no hemos encontrado, o no ha habido una estabilidad.

7) (20) Relación entre amigos

Si empezamos a analizar este tema [la relación entre amigos] desde un punto de vista abstracto podríamos decir que el hombre es un ser social, por lo mismo necesita relacionarse con las demás personas, pero el hecho de cómo se relacione va a depender de todo lo que lo rodea ya que casi siempre que vuscas a una persona es por que tiene intereses en común contigo como las actividades que te gustan hacer, los deportes, musica, etc.

7 (25) Antecedentes en la familia hace 20 o talvez 30 años

Alguien que hoy tiene 40 años cuenta que cuando le toco vivir la etapa de la adolescencia no pudo revelarse como cualquier joven en la actualidad porque para el poder



salir a una fiesta tenía que pedir permiso con muchísimos días de antipiso y no podía ir a más de 2 fiestas al mes y además tenía que llegar antes de las 9 de la noche porque sino se quedaba en la calle como inicio porque al proximo día era castigo y regañada segura. Talves esta persona de quien hablo pudo tener la vida social que todo adolescente revelde...

Este es un largo párrafo en el que no hay referencia explicita a lo que la autora denomina "los antecedentes de la familia"; tampoco es claro si habla de "su familia" o de "cualquier" familia.

b) La conclusión o cierre del texto

En cambio, de acuerdo con el análisis de la muestra, parece existir mayor conciencia en cuanto a que un texto debe tener una "conclusión" o "cierre". La gran mayoría de los textos de alguna manera intenta concluir, terminar conservando cierta coherencia, aunque no necesariamente haya algún nexo que lo marque y el recurso sea mediante el propio discurso o la estructura. En los ejemplos de cierre que presentamos a continuación es relativamente sencillo inferir qué título escogió cada estudiante para su redacción.

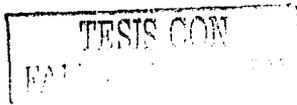
1) (1) La escuela es muy valiosa para la sociedad pues gracias a ella hay gente con futuro que puede hacer crecer nuestro país.

2) (2) Y estoy en ella (anáfora de escuela, que aparece en la oración anterior) para evitar el no tener nada que hacer y porque quiero llegar a ser alguien importante en esta vida.

3) (3) Ahora puedo decir que he encontrado una amistad verdadera...

4) (4) El amor como los amigos están en nuestras vidas para enseñarnos a crecer y ser tan fuertes como un árbol para que las tristezas y las adversidades no nos derrumben y así poder florecer en la primavera

5) (7) Hoy ya no se ven relaciones tan arraigadas como las que se daban con nuestros antecesores quienes hacían lo posible por conservar la amistad.



6) (8) ... para que el pueblo, engañado como siempre, se diera cuenta que no sirven para nada y así poder reformar todas las leyes a su antojo para poder privatizar lo poco nacional que queda.

7) (9) A pesar de lo que se ha dicho del Candidato Fox en días anteriores sobre que tiene cuentas pendientes con lo del Fobaproa y más, pienso que ya lo pasado, pasado y si el señor tiene ganas de hacer un cambio pues que lo haga y YA!

8) (10) Puede que algunas veces uno como persona se llegue a bloquear en algunos momentos pero sólo es cosa de un poco de tiempo a que llegue esa persona que piensas que va ha ser tu amigo.

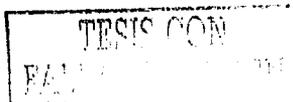
9) (12) Tendremos que confiar en nuestros candidatos y seguir preparandonos, nosotros tenemos el arma, la educación.

10) (13) Creo que es necesario un gran impulso al estudio de las Humanidades y a los estudios anexos a esta rama, ya que son parte de nuestros principios y existencia.

11) (14) Creo que debería existir un equilibrio como el de las grandes potencias un periodo un partido de centro y el otro de derecha.

12) (15) En si en la actualidad los partidos politicos nos hacen confundirnos, pero lo que a me han comentado son cosas que las e reflexionado como por ejemplo el partido del PAN que su candidato es Fox, es uno de los muchos que habemos, que son los incongruentes un claro ejemplo es en el pre-debate o simplemente es uno de los intelectuales o lo mismo que antes era el partido conserbador, por otra parte los otros partidos no los he analizado.

13) (16) Lo único que estaria de reflexionarse seria si los humanos estamos preparados para este cambio.



14) (17) Las condiciones se van dando, estoy consiente de que yo no veré ese momento, pero sí vere mi lucha por crear gente pensante y que mi raza abra los ojos y explote su infinita capacidad

15) (18) En México la población es muy "vale m..." y no tienen la conciencia para salir adelante, asi que veo muy difiicil un cambio en la presidencia de la república, por lo tanto seguiremos mal.

16) (19) Por eso es difiicil tener amigos en este epoca.

17) (20) En mi caso por ejemplo tengo 4 personas muy diferentes pero muy allegadas a mi que puedo conciderar mis verdaderas amigas. Cada una vive en mundos muy distintos, tanto su forma de ser como sus metas son muy diferentes, pueden pasar hasta 3 años sin verlas pero al verlas parece que el tiempo no paso y el sentimiento, el cariño, el respeto y la emoción de volvernos a ver no cambian al contrario se fortalezen mas los lazos que nos unen y que espero que nunca se rompan y que perseveren por siempre.

18) (22) Algunas veces la gente busca una "amistad" a cambio de ciertos intereses, hemos perdido ciertos valores que nos van demeritando.

Pienso que si seguimos en esta actitud el día de mañana, desaparecerá y todo estará rodeado de puros intereses.

19) (24) Le doy las gracias a mis padres por seguir el patron de educacion de sus padres a lo mejor no fue igual pero supieron rescatar lo mejor y hacer de esa educación algo mejor.

20) (25) En fin (único nexo en todos los textos que marca el final de una serie) yo creo que mucha gente tenemos la esperanza de que todo cambie para bien.

Veinte textos de veintiséis (76.9%) poseen algún tipo de "cierre".

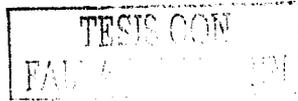
c) Estructura de los párrafos

En lo que respecta a la **estructura de los párrafos**, destacaremos exclusivamente aquellos que son muy extensos y a veces carecen de unidad. El texto 5 en su totalidad es una sola oración y un párrafo (enunciación que termina en un punto y aparte), dada la puntuación que le ha dado su autor, pero, como es obvio, puede descomponerse en varias oraciones.

1) (5) Depende mucho de la relación que lleva uno con sus maestros desde la primaria, por que el apoyo moral siempre esta ausente, no te dan ningun tipo de ánimo y así ocurre hasta que terminas la prepa, siento q' la mayoría De los ESTUDIANTES tienen que pensar lo que quieren hacer, en vez de tener la suficiente iniciativa y seguridad para "querer" realizar los sueños de la infancia, ahora hasta tienes q' hacer un exámen de aptitudes, esa inseguridad, hace que los obstaculos se vean mas grandes y tengamos que estudiar algo q' sea mas apto, para esta sobrevivencia social.

Lo mismo se puede observar en el primer párrafo del texto 15 (compuesto de 2 párrafos):

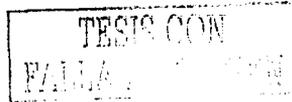
2) (15) En la actualidad nuestro país vive una situación socio-economica muy tensa ya que como se



aproximan las elecciones para la presidencia, no se sabe que va a pasar después del día de las elecciones, quien va a ser el nuevo presidente, si este tipo nos va a gobernar bien, o vamos a vivir mejor, sin corrupción, todo este tipo de situaciones crean un ambiente estresante, por no saber a quien le voy a dar mi voto, en mi opinion yo creo que es mejor reflexionar como es cada candidato que propone, que beneficios nos va a proporcionar, quien es el mejor para gobernar no solo politicamente sino que socialmente, el nuevo presidente debe de dar lo mejor no solo para los de su grupo político sino para lo que se le nombro que es dar beneficios a todo el pueblo, por que ya estamos cansados de mucha desigualdad, corrupcion que viene desde el presidente hasta los legisladores senadores, diputados y si no me creen, tenemos varios ejemplos como el gobernador de tabasco que tiene relaciones con el narcotrafico o el tan famosos el "Divino" independientemente a que partido perteneces debes hacer un gran analisis para que no solo tu te beneficias sino que todos gosemos del poder.

Tenemos otro ejemplo en el texto 16 (de un solo párrafo), aunque en este caso se aprecian tres puntos seguidos intermedios y algunos signos que parecen ser puntos, aunque lo que sigue comienza con minúscula.

3) (16) En realidad a el nuevo milenio se trata de una simple fecha. que nos pone a pensar en varias derivaciones como tecnologia. una nueva situacion a final de cuentas, sin embargo tanto la tecnologia como nuevas situaciones se van presentando a cada momento y no pasa que en una fecha especifica en donde se explotan los nuevos inventos y nuevas tecnologias. En este momento si (ilegible) grandes cambios tecnologicos pero todo un enlasado y nada surge de lo expontaneo. Muchos de nosotros llegamos a pensar que al ser presente el Nuevo Milenio hiba a cambiar muchas cosas y que muchas de las Mega empresas que se dedican a avances tecnologicos hiban a hacernos presentes de grandes avances en la industria y también desde luego que en nuevas formas de vida que serian radicales para nosotros sin embargo regresando al tema principal esto se va dando poco a poco y ahora lo unico seguro es seguir aprovechando estos vances. y solo pensar que nuestros sueños que teniamos de niños referidos a teletransportacion, poblaciones terrestres haciendo convivencia con otros sistemas inteligentes de vida, vivir en otros planetas, ya no estan muy lejanos a nuestros sueños sino ahora estamos expuestos a una ilucion que se hara realidad en unos cuantos años o



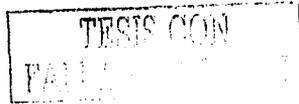
cientos. Lo único que estaría de reflexionarse sería si los humanos estamos preparados para este cambio.

El ejemplo que tenemos a continuación corresponde al tercer párrafo de un texto de cinco:

4) (20) Pero no solo hay relaciones “normales” entre amigos ya que también hay muchas relaciones dañinas entre ellos que nos pueden afectar como es el caso de las llamadas “malas compañías” ya que así siempre estas se describen como aquellas que te inducen hacer “algo” malo, pero concidero que esta es una realidad erronea ya que sabes que puede o no afectar tu persona todos si queremos o no hacerlo, aun que estoy de acuerdo todos tenemos la capacidad y el libre albedrio para decidir que suele suceder que exista una presión muy grande que te impulse a hacerlo pero por eso las personas deben de estar concientes de lo que van hacer, todo va a depender de la capacidad y de la madurez que vas adquiriendo con los años.

El siguiente párrafo es el tercero del texto 24, uno de los más largos de la muestra: 714 palabras y cuatro párrafos.

5) (24) Nosotros como jovenes debemos de hacer conciencia sobre todos los peligros que corremos en la



calle día con día aumentan las cifras aunque por los medios de comunicación nos quieran hacer ver otras cosas todos sabemos cual es la realidad "nuestra realidad" cuando vamos a una fiesta nunca falta el briago o el que se metio todo lo que pudo pero bueno para que nos vamos tan lejos, en la escuela, en cualquier escuela lo vemos a diario y como hoy en día esta de moda la corrupcion si alguien se dio cuenta te tratan de comprar para que calles todo lo que viste y para que se te olviden las caras de quienes lo hacen desgraciadamente ya no todos podemos tener el privilegio de tener unos padres que te inculquen los valores morales que antes habia y aclaro que lo llamo privilegio porque muchos creen qué si no te los inculcaron es porque nos son importantes y claro que son importantes son la base de una personalidad correcta, claro que hay quienes no los saben aprovechar porque piensan que el dinero borra cualquier falta de moral y estan en un grabe pero grabisimo error, ahora despues de toda esta reflexión pienso que, que razon tenian nuestros abuelos al educar a nuestros padres talvez no era la educación más dulce pero si una en la que se recolectan buenos frutos, talvez era muy rigida pero gracias a eso muchos de nuestros padres no son ni alcoholicos ni

drogadictos y si supieron usar sus valores y aprendieron algo muy importante que ni el peor error se puede remediar con dinero sino solo con el valor civil que se te inculco.

La mayoría de estos ejemplos constituyen una sola oración desde el **punto de vista de la puntuación**. En ellos da la impresión de que los alumnos nos estuvieran “platicando” sus opiniones y experiencias; no cabe duda de que se trata de una transcripción de la lengua oral que, de todos modos, al pasar a la forma escrita debería regirse por reglas que permitan mayor claridad en la expresión.

Encontramos, por otra parte, un caso extremo en el que los “párrafos” no son, en su mayoría, sino una serie de oraciones o frases con muy poca conexión entre sí. En la introducción, el alumno señala una serie de “cambios” que traerá el año 2000 y los desarrolla en los “párrafos” siguientes. La introducción a los temas es adecuada: “en tecnología”, “en medicina”, etc.; no obstante, parecen ideas sueltas. Estas ideas/párrafos constituyen una especie de “listado”, donde incluso los sintagmas a veces carecen de verbo principal (párrafos 3, 4, 5) hasta terminar con una simple frase (La pobreza de nuestro país y su atrazo). Otra vez se puede observar la “plática” del alumno, la transcripción de la lengua oral.

(23) La llegada del 2000 como ya sabemos trajo muchos cambios como por ej. en tecnología, medicina, cambios de ideas, modas, inovaciones,

En tecnología, se podría decir que es el defecto que se precento de que al cambio al 2000 tendría que marcar 00 y es como si tubieramos que empezar y era más grave el problema para los Bancos.

En medicina la revolución de nuevos aparatos que ayudan al reconocimiento de más enfermedades o a hevitarias con medicamentos.

En moda pues el avance a la vanguardia, lo más futurista y original.

En iNovaciones nuevas ideas pensando en todos los sentidos.

Aunque también se han venido problemas como en la educacion de nuestro país por el desequilibrio que ultimamente se ha precentado con lo de la Universidad.

En lo político no ha (borrón) se pueden ver la estabilidad del PRI y que además la gente no sabe ya ni por quien votar.

Pero también dentro de este cambio se ven cosas que no han podido lograr el cambio. El ver que todavía existe gente en guerra como en Kosovo y la opresión sobre Cuba.

La pobreza de nuestro país y su atraso.

• **COHESIÓN**

Las palabras de Cassany nos sirven para introducir esta parte del trabajo:

No hay otro aspecto del texto tan desgraciado como la puntuación, quizás con la excepción del párrafo. Pocos hemos tenido la suerte de que se nos enseñara a puntuar en la escuela, y si se ha hecho, a menudo, ha provocado confusiones perniciosas, como las de relacionar en exceso la puntuación con la entonación. Muchos libros de lengua y bastantes gramáticas la negligenc. No la gobiernan reglas generales ni absolutas que pueden ser memorizadas como por ejemplo las normas de acentuación. Y para mayor sorna, la mayoría fruncimos el ceño cuando se nos corrige alguna coma, y reivindicamos el derecho a puntuar con libertad. [...] A mi entender, la puntuación es como un termómetro de la escritura. Solamente echando un vistazo a los puntos y las comas de un texto, puedes aventurar una idea bastante aproximada de la calidad general de la prosa. Dos comas colocadas en el lugar adecuado marcan una buena subordinada; el uso frecuente de puntos y aparte regula el equilibrio de los párrafos; en cambio, el abuso de paréntesis, la escasez de puntos y segundo o la presencia excesiva de comas sueltas son malos indicios. Los signos de puntuación se interrelacionan íntimamente con el resto de la redacción, pero, por ser tan concretos, permiten darse cuenta en seguida de los aciertos y de los errores de la prosa (1995: 175).

Como ya lo hemos señalado, en la cohesión de un texto intervienen factores como la puntuación (signos, mayúsculas, etc.), el uso de nexos,

las anáforas, el orden de los elementos en la oración, etc. En los textos que estudiamos, la escasa puntuación o el uso no adecuado de la misma, e incluso algunos ejemplos de falta de mayúsculas han quedado de manifiesto en los ejemplos anteriores, de modo que en esta sección nos limitaremos al estudio de los nexos.

a) *Los nexos, la subordinación*

Esta parte del análisis va introducida de un breve comentario en relación con lo que se ha dado en llamar “madurez sintáctica”, asunto que tiene una estrecha relación con el uso de nexos.

Desde hace algunos años se viene afirmando que uno de los requisitos para incrementar las competencias en expresión escrita (y oral) sería el desarrollo de la *madurez sintáctica*. La madurez sintáctica implicaría la capacidad del hablante/escritor “para producir oraciones complejas. El rasgo que más notoriamente caracteriza la sintaxis infantil o la adulta inmadura es el uso casi exclusivo de oraciones simples que se colocan una tras otra, ya separadas por puntos o por conjunciones copulativas” (López Chávez s/f).

En los textos analizados en la muestra parece, entonces, abundar la “madurez sintáctica”. Si la presencia de nexos (articuladores retóricos y lógicos) puede constituir una prueba -entre otras- de la existencia de subordinación, dicha prueba se encuentra al final de los ejemplos

siguientes, donde reproducimos el listado de los nexos que se observan en los textos analizados y su frecuencia. No obstante el uso o la existencia de subordinación que se observa en los textos analizados, ¿podríamos hablar realmente de **competencia** en la expresión escrita?

En los siguientes fragmentos podremos ver la extrema "complejidad" de las construcciones, prueba de que, sobre todo en redacción de textos, no basta con referirse a la "complejidad de la oración", sino que hay que incorporar, una vez más, una dimensión evaluativa. Los textos de la muestra que estudiamos poseen un alto grado de subordinación, sobre todo sustantiva y adjetiva, pero a menudo se trata de subordinaciones no adecuadas o simplemente no aceptables, con falta de cohesión e incluso de coherencia, sobre todo debido a la escasa puntuación (o tal vez deberíamos decir pausas), como si se tratara, una vez más, de textos orales. Si bien es cierto que la situación en la que se produjeron los textos de esta muestra fue totalmente informal, puesto que los estudiantes sabían que no había calificación de por medio, ya se ha dicho que aun la transcripción de un "texto oral" a la forma escrita -que parece ser lo que se da en la muestra- requiere una serie de reglas para una lectura clara que, en este caso, no se cumplen.

Además del ejemplo del texto (1), "la peor pesadilla de mi vida" que tiene al menos una oración independiente, coordinada con otras dos subordinadas sin oración principal, una modal y otra adjetiva, coordinada, a su vez, con otra principal, que tiene una subordinada modal, etc., -¿será

ésta la madurez sintáctica?- y no deja de tener problemas de cohesión y coherencia, podemos apreciar la misma situación en casi todos los otros ejemplos. Con el objeto de permitir una visión de conjunto, sin que el lector tenga que llevar a cabo un análisis exhaustivo, en los ejemplos siguientes los verbos aparecen en **negrita** y **subrayados**, los nexos coordinantes en **negrita** y los subordinantes, en **negrita** y **cursiva**; las diagonales dobles permiten observar la separación entre las distintas oraciones.

12) // -la situación socio-política del país cada vez **va** en deterioro// **y**// lo **torran(SIC)**// en los próximos años se **biene** la globalización// **y** // **trae** muchos problemas, // también se **va a distinguir** más las clases sociales, // **o eres** más rico, // **o eres** mas pobre, // ahora nuestros candidatos a la presidencia, la verdad **es/ que** ya no **sabes/ con quien irte/ ni/ a quien creerle//**, // todos te **prometen** lo mejor// **pero** // nadie lo **hace//**.

13) // La entrada al nuevo milenio nos **abre** las puertas mas extensas en cuanto a tecnología y avances científicos//, **pero**// **creo/ que** tambien **es** importante/**recalcar** la importancia de las Humanidades/, **las cuales brindan** principios a nuestra vida/ **y/ le dan** sentido a nuestro existir//, // me **parece/ que** en ocasiones el

avance científico hace/postergar los valores humanos// y //los hombres nos vamos olvidando de lo verdaderamente esencial//, **de esta manera** nos olvidamos de nosotros mismos// y // vamos tomando actitudes robotizadas/ **que** no nos permiten/ ser personas conscientes y aptas para el desarrollo de nuestra sociedad//.

14) //Ahora con proximas elecciones la mayoria de los mexicanos no quieren/ votar/ porque saben/ **que** siempre gana el mismo partido//.

//Pero en lo personal [pienso que]/ no existe una conciencia política en nuestro país/ **porque** ya sabes/ lo que siempre ocurre/ dejamos/ que siga sucediendo lo mismo.//

15) // Debería de impartirse mucho mas educación/, **para ir orientando** a los jóvenes,/ **porque** el gobierno no quiere/ involucrar demasiado a la gente/ **porque saben/ que/si** lo hacen/causarían graves problemas/ **a los que gobiernen.**//

//En la actualidad nuestro país vive una situación socio-económica muy tensa/ **ya que/como** se aproximan las elecciones para la presidencia,/no se sabe/ que va a pasar después del día de las elecciones/, **quien va a ser** el nuevo presidente/, **si** este tipo nos

va a gobernar bien/, o/ **bamos a vivir** mejor, sin corrupción//,
 //todo este tipo de situaciones **crean** un ambiente estresante/, **por**
 no saber/ **a quiten** le voy a dar mi voto//, en mi opinion yo **creo**/
que es mejor/ **reflexionar**/ como **es** cada candidato/ que **propone**/,
 que beneficios nos **va a proporcionar**/, quien **es** el mejor/ **para**
gobernar no solo politicamente sino que socialmente//, //el nuevo
 presidente **debe de dar** lo mejor no solo para los de su grupo politico
 sino/ **para lo que** se le **nombro**/ **que es**/ **dar** beneficios a todo el
 pueblo/, **por que** ya **estamos** cansados de mucha desigualdad,
 corrupcion/ **que biene** desde el presidente hasta los legisladores
 senadores, diputados //y // **si** no **me creen**/, **tenemos** varios
 ejemplos con el narcotrafico o el tan famosos el "Divino"//
 independientemente a que partido **perteneces**/ **debes**/ **hacer** un
 gran analisis/ **para que** no solo tu te beneficias/ **sino que** todos
 gosemos del poder.//

16 //En realidad a el nuevo milenio se **trata** de una simple
 fecha./ **que** nos pone a pensar en varias derivaciones como
 tecnologia.// una nueva situacion a final de cuentas, **sin embargo**
 tanto la tecnologia como nuevas situaciones se **van presentando** a
 cada momento// y // no **pasa**/ **que** en una fecha especifica/ **en**
donde se **explotan** los nuevos inventos y nuevas tecnologias.//
 //En este momento si [ilegible, probablemente un verbo] grandes

cambios tecnologicos //pero// todo un enlasado //y// nada **surge** de lo expontanco. Muchos de nosotros **llegamos a pensar/ que / al ser** presente el Nuevo Milenio/ **hiba a cambiar** muchas cosas /y/ **que** muchas de las Mega empresas/ **que** se dedican a avances tecnologicos/ **hiban a hacernos** presentes de grandes avances en la industria/ **y/** también desde luego que en nuevas formas de vida **que** serian radicales para nosotros/ **sin embargo/ regresando** al tema principal/ esto se **va dando** poco a poco //y// ahora lo unico seguro **es/ seguir aprovechando** estos vances . /y/ solo **pensar/ que** nuestros sueños/ **que teniamos** de niños/ referidos a teletransportacion/, poblaciones terrestres **haciendo** convivencia con otros sistemas inteligentes de vida/, **vivir** en otros planetas/, ya no **estan** muy lejanos a nuestros sueños/ **sino** ahora **estamos** expuestos a una ilucion/ **que se hara** realidad en unos cuantos años o cientos.// //Lo único que **estaria** de reflexionarse/ **seria/ si** los humanos **estamos preparados** para este cambio.//

20 //Pero no solo **hay** relaciones "normales" entre amigos/ **ya que** también **hay** muchas relaciones dañinas entré ellos/ **que** nos **pueden afectar/ como es** el caso de las llamadas "malas compañías"/ **ya que** asi siempre estas se **describen/ como** aquellas/ **que** te **inducen hacer** "algo" malo//, **pero //concidero/ que** esta **es** una realidad erronea/ **ya que sabes/que puede** o no

afectar tu persona// todos si queremos o no/ hacerlo, // //aun que estoy de acuerdo/ todos tenemos la capacidad y el libre albedrio/ para decidir/ que suele suceder/ que exista una presión muy grande/ que te impulse a hacerlo// pero// por eso las personas deben de estar concientes de/ lo que van hacer//, //todo va a depender de la capacidad y de la madurez/ que vas adquiriendo con los años.//

24)//Nosotros/ como jovenes/ debemos de hacer conciencia sobre todos los peligros/ que corremos en la calle// día con día aumentan las cifras/ aunque por los medios de comunicación nos quieran /hacer ver otras cosas// //todos sabemos/ cual es la realidad "nuestra realidad"// //cuando vamos a una fiesta/ nunca falta el briago /o/ el que se metio todo/ lo que pudo //pero// bueno para que nos vamos tan lejos/, en la escuela, en cualquier escuela lo vemos a diario// y //como hoy en día esta de moda la corrupcion/ si alguien se dio cuenta/ te tratan de comprar/ para que calles todo/ lo que viste/ y/ para que se te olviden las caras / de quienes lo hacen// desgraciadamente ya no todos podemos tener el privilegio/ de tener unos padres/ que te inculquen los valores morales/ que antes habia //y// aclaro/ que lo llamo privilegio/ porque muchos creen/ qué/ si no te los inculcaron/ es /porque nos son importantes //y// claro que son importantes//

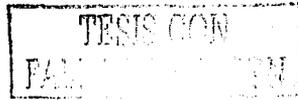
// son la base de una personalidad correcta//, //claro que hay quienes/ no los saben/ aprovechar/ porque piensan/ que el dinero borra cualquier falta de moral //y //están en un grave pero gravísimo error//, //ahora después de toda esta reflexión pienso/ que, que razón tenían nuestros abuelos/ al educar a nuestros padres// //talves no era la educación más dulce/ pero/ si una/ en la que se recolectan buenos frutos//, //talves era muy rígida //pero// gracias a eso muchos de nuestros padres no son ni alcohólicos ni drogadictos// y// si supieron/ usar sus valores /y/ aprendieron algo muy importante/ que ni el peor error se puede remediar con dinero sino solo con el valor civil/ que se te inculco//.

Lista de conectores presentes en los textos de la muestra

a pesar de (3)	con tal de que (1)
además (de) (3)	cual (1)
al contrario (1)	cuando (18)
así (6)	de esta manera (1)
así que (3)	de que * (2)
aunque (7)	de quien (1)
como, cómo (23)	desde luego que (1)
como por ejemplo (1)	donde (2)
Con (el/lo) que (3)	el/la cual (3)
Con quién/qué (2)	el que (4)

en cuanto a (1)	por ende (1)
en donde(1)	por eso (3)
en el momento en el que (1)	por lo mismo (1)
en (el/la) que (4)	por lo que (1)
en vez de (1)	por lo tanto (2)
gracias a (3)	por mucho que (1)
hasta/hasta que (2)	por otra parte (3)
igualmente (1)	porque (24)
la (s) que (a) (2)	pues (4)
lo /los que (a) (18)	puesto que (2)
más que (2)	que conj. (79)
ni (1)	que pr. (80)
no sino (2)	quien, quién, (es), (10)
no sólo sino (2)	si (14)
o (17)	Sin embargo (4)
para + verbo (20)	también (3)
para (lo) que (10)	tan como (1)
pero (30)	y (93)
por + verbo (1)	ya que (15)

De acuerdo con esta lista, la mayoría de los nexos son interrogativos, conjuntivos o relativos. Casi no hay articuladores de tipo retórico (o marcadores textuales) que ordenan y marcan las grandes divisiones o partes del texto. Cabe destacar la numerosa presencia de "que" (conjunción y pronombre), de las conjunciones "y" y "pero", al igual que la del adverbio "como", elementos a los que más recurre el texto oral.



En *Conectando texto*, una interesante *Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*, Martínez cita las palabras de Caron para señalar que los “conectores” son

utilizados como indicadores funcionales para organizar el texto y crear una determinada perspectiva textual, para enfatizar puntos decisivos, rebatir puntos anteriores, etc. El lector, por su parte, debe interpretarlos como instrucciones para tratar de determinada manera el contenido informacional de los enunciados (Caron, 1984, en Martínez, 1997: 20).

Ahora bien, la ausencia de conectores, lo sabemos, no implica necesariamente que los enunciados de un texto carezcan de distintos tipos de relaciones entre sí; dichas relaciones también pueden darse por medio de la puntuación. Por otra parte, la presencia de determinado conector en un texto no asegura que se dé el tipo de relación deseada si no hay plena conciencia de los sentidos que los nexos transmiten. A veces el uso de un conector puede ser innecesario, no adecuado o responder a una función fática. Un ejemplo común es el empleo de *pero*, uno de los primeros nexos que aprenden los niños en su proceso de adquisición del lenguaje y uno de los más utilizados en la lengua oral, de ahí su frecuencia en estos textos.

Ejemplo: Ahora con proximas elecciones la mayoría de los mexicanos no quieren votar porque saben que siempre gana el mismo partido.

Pero en lo personal no existe una conciencia política en nuestro país porque ya sabes lo que siempre ocurre dejamos que siga sucediendo lo mismo.

En estos casos de uso no adecuado del nexos, la pragmática supone que se trata de algún caso de presuposición que lleva al emisor a una omisión. En la lengua oral este hecho puede pasar inadvertido o ser intrascendente; sin embargo, en la lengua escrita puede generar incoherencias o problemas para la comprensión. Tomemos el siguiente ejemplo:

“Depende mucho [la calidad de la persona en su trabajo] de la relación que lleva uno con sus maestros desde la primaria, porque el apoyo moral siempre está ausente...” ,

por definición, el nexos porque (escrito por que) introduce una causa, sin embargo el hecho de que el apoyo moral siempre esté ausente no es la causa de que “la calidad de una persona en su trabajo dependa mucho de la relación que uno lleve con los maestros de primaria”. Podemos entender lo que el estudiante quiere decir sólo por competencia comunicativa, no porque la construcción sea cohesiva y coherente.

Si bien, como dijimos, el uso de los conectores no es un requisito básico para relacionar ideas en un texto, conocerlos y emplearlos con sus distintos matices resulta de gran utilidad para dar un orden a las ideas

que se redactan. La importancia de los nexos es considerable; incluso hay casos en los que prácticamente sólo el nexo puede dar sentido a una oración; pensamos en el nexo concesivo *aunque*. Nótese el cambio total de sentido en el siguiente ejemplo:

- Salí a correr, estaba lloviendo.
- Salí a correr *aunque* estaba lloviendo

b) Las anáforas

El término anáfora es el más empleado para hablar de las referencias compartidas por dos o más elementos en un texto, uno de los cuales es el antecedente y el otro (o los otros) el consecuente. Sabemos que algunos autores dedicados al estudio de este tipo de mecanismo cohesivo han subdividido o clasificado las anáforas en varios tipos (véase Capítulo 3). Sin embargo, en esta parte del trabajo y para simplificar el análisis, se ha optado por incluir dentro del término anáfora a una serie de proformas que van de los pronombres al proverbio, así como los sinónimos y los hiperónimos que pueden servir de sustitutos en un texto, hasta algunas elisiones (anáfora cero), como en el caso siguiente:

—¿Le traigo una cervecita?

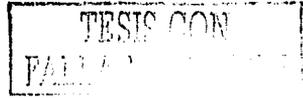
—Dos, si es tan amable...

En la lengua escrita, el uso adecuado de la anáfora permite dar fluidez al texto y evitar el exceso de repeticiones que, aparte de considerarse “poco elegantes”, salvo en caso de énfasis, incluso pueden llegar a producir ambigüedades o problemas para la comprensión.

Hay anáforas que, dadas las características de nuestro sistema lingüístico, surgen naturalmente en la enunciación, sobre todo los pronombres personales y relativos, los adjetivos demostrativos, algunos deícticos (con función de anáfora en el texto escrito), además de la abundancia de anáfora “cero” por la posibilidad de omitir el sujeto en español. En los textos de la muestra se observa con mucha frecuencia ese uso “natural” de las anáforas, así como la presencia de algunos hiperónimos, sin los cuales prácticamente no podríamos construir textos en nuestra lengua. No obstante, también se puede apreciar un alto grado de repetición, al igual que el empleo impreciso de algunas anáforas (en particular en el caso de los pronombres “neutros”: lo, esto, eso), lo cual otra vez nos remite a una característica del texto oral. Veamos algunos ejemplos:

1) En el texto 1, que lleva como título “La escuela”, esta última palabra se repite siete veces.

2) En el texto 5 se habla de *esa inseguridad*, sin que su referente (o antecedente) sea claro.



3) En los textos 7 y 19, la palabra amistad(es) aparece varias veces.

4) En el texto 10, se repite la palabra persona aunque con diferentes modificadores: la otra persona, aquella persona, la persona, esa persona, además del uso de la expresión "este aspecto" sin un antecedente claro.

5) En el texto 16: "regresando al tema principal (el nuevo milenio) esto se va dando poco a poco", es imposible establecer con seguridad a qué se refiere "esto".

6) En el texto 20, sobre las relaciones de amistad, aparece un enclítico "lo" (hacerlo) cuyo antecedente es totalmente ambiguo.

Así, en síntesis es posible concluir que algunos de los textos reproducidos en este apartado pueden comprenderse globalmente, a veces con esfuerzo, si los tomamos como discursos orales y nos situamos, nuevamente, en una posición de "receptores colaboradores", pero no se puede negar que, en general no son aceptables desde el punto de vista de las características del texto escrito que, insistimos, habrá de leerse.

2.2.5 LA ADECUACIÓN

La adecuación es la propiedad del lenguaje que hace posible un uso lingüístico compatible con una determinada situación de comunicación. Por lo tanto, es la adecuación la característica del texto que determina la elección de la variedad lingüística (dialectal/estándar) y del registro (formal/informal, objetivo/subjetivo...) que conviene usar en cada contexto comunicativo (Lomas 1998: 382).

Dada la situación de comunicación en la que surgen los textos estudiados, relativamente informal, al no tratarse de un "trabajo escolar" propiamente tal, no consideramos poco apropiado o adecuado el uso de algunos giros altisonantes o populares utilizados por los estudiantes en los textos de la muestra. Además, los títulos sugerían que los estudiantes dieran sus opiniones sobre los diferentes temas tratados y, en ese sentido, tenían toda la libertad de expresarse como quisieran. No obstante, hay una característica que sí nos gustaría destacar: el uso casi unánime de la segunda persona del singular en lugar de alguna forma impersonal.

a) El uso de la segunda persona de singular "tú" (tuismo)

Un rasgo que se observa cada vez más en las conversaciones, en los textos orales, es el empleo continuo de la segunda persona de singular, no en su condición natural de vocativo, sino como sustituto de la forma impersonal "uno" o la pasiva refleja. A menudo, aun cuando la relación con el

interlocutor se dé en la forma cortés “usted”, el emisor recurre al “tú”. Por ejemplo:

“Si, maestra, porque **fijese** que cuando no eres puntual no **te** tienen confianza y hasta puedes perder la chamba.”

Esto que, desde una perspectiva pragmática, más que un error puede significar un intento de acercamiento, de generalización o de “impersonalidad” no tan lejana como puede ser el caso del uso de “uno”, en el que el emisor quiera sentirse más involucrado en la conversación a lo largo de su exposición o una especie de desdoblamiento del emisor que se convierte en su propio receptor, no siempre es aceptable en el texto escrito, mucho menos cuando los cambios de sujeto se dan en la misma oración y pueden generar ambigüedades. Ejemplos de este uso tenemos en prácticamente todos los textos, lo cual, en nuestra opinión, es una demostración más de la falta de conciencia de las diferencias entre texto oral y texto escrito. Veamos algunos:

1) (4) El amor para mí es lo que mueve todo, amar a **tus** padres, a **tus** hermanos, a **tus** amigos es algo fantástico, el amor nos hace ser humildes, pacientes...

2) (5)Depende [LA CALIDAD DE LA PERSONA EN SU TRABAJO] mucho de la relación que lleva uno con sus maestros

desde la primaria, por que el apoyo moral siempre esta ausente, no te dan ningun tipo de ánimo y asi ocurre hasta que **terminas** la prepa, siento que la mayoría de los estudiantes tienen que pensar lo que quieren hacer, en vez de tener la suficiente iniciativa y seguridad para "querer" realizar los sueños de la infancia ahora hasta **tienes** que hacer un exámen de aptitudes, ...

3) (7) El convivir con otras personas, intercambiar ideas... nos ayuda a crecer... En la amistad **buscas** apoyo y comprensión incondicional... Toda la gente o la mayoría busca su bienestar y ya no **te detienes** a pensar o buscar que necesitan los demás... hasta hoy creo que ya no importa tanto contar con un amigo si **tú estás** bien, cuando **te sientes** solo es cuando buscas la amistad.

4) (10) La amistad es dar sin esperar a recibir. Es confiar en la otra persona **tus** problemas, **tu** felicidad **tus** temores... puede que algunas veces *uno* como persona se llegue a bloquear en algunos momentos pero solo es cosa de un poco de tiempo a que llegue esa persona que **piensas** que va ha ser **tu** amigo.

5 (12) ...en los próximos años se viene la globalización y trae muchos problemas, también se va a distinguir más las clases

sociales, o **eres** más rico o **eres** más pobre, ahora nuestros candidatos a la presidencia, la verdad es que ya no **sabes** con quien **irte** ni a quien creerle, todos **te** prometen lo mejor pero nadie lo hace.

6) (14) pero en lo personal no existe una conciencia política en nuestro país porque ya **sabes** lo que siempre ocurre dejamos que siga sucediendo lo mismo...

7) (15) ...y si no me creen, tenemos varios ejemplos como el gobernador de tabasco que tiene relaciones con el narcotráfico o el tan famosos el "Divino" independientemente a que partido **perteneces debes** hacer un analisis para que no solo **tu te** beneficies, sino que todos gosemos del poder..

8) (19) Muchas veces **te juntas** con las personas para buscar una amistad y muy pocas veces **te** corresponden, o muchos **te** hablan por lo que **tienes**....

9) (20) ...el hecho de cómo se relacione [¿el hombre?] va a depender de todo lo que le rodea ya que casi siempre que **vucas** a

una persona es porque tiene intereses en común **contigo** como las actividades que **te** gustan hacer.....concidero que un amigo no es aquel que esta **contigo** todos los dias... ya que también hay muchas relaciones dañinas entre ellos que nos pueden afectar como es el caso de las llamadas "malas compañías" ya que casi siempre estas se describen como aquellas que **te** inducen hacer algo malo, pero concidero que esta es una realidad erronea ya que **sabes** que puede o no afectar **tu persona** todos si queremos o no hacerlo... todos tenemos la capacidad y el libre albedrío para decidir que suele suceder que exista una precion muy grande que **te** impulse a hacerlo pero por eso las personas deben de estar concientes de lo que van a hacer, todo va a depender de la capacidad y de la madurez que **vas adquiriendo**.

10) (21) La relación con mis compañeros es variada porque cada grupo tiene sus reglas y su manera de tratar a las personas, en un grupo **estás** a la defensiva, molestando, albureando, insultando y **protegiendote** de todo esto y en otro grupo todos se respetan....

11) (22) Para mí, la amistad es la relación que **llevas** con una persona a la que **apoyas, ayudas, sabes escuchar**, existe sinceridad de ambas partes.

12) (24) Hace 20 años no siempre **te podías** sentar y platicar con **tu** papá...era imposible decirle que algo no **te** gustaba porque en ese momento por lo menos **te** cacheteaba o **te** corría de la casa....A pesar de la educación que tubo mi papá tan recta y tan llena de miedo hoy cuando alguien de mi edad claro que **tienes** que pedir permiso o en el mejor de los casos avisar y ahora salimos de casa a las 9 de la noche para ir a una fiesta y **regresas** hasta las 5 ó 6 de la mañana.....y como hoy en día esta de moda la corrupción si alguien se dio cuenta **te** tratan de comprar para que calles todo lo que **viste** y para que se **te** olviden las caras de quienes lo hacen desgraciadamente ya no todos podemos tener el privilegio de tener unos padres que **te** inculquen ...

Una vez leídos estos ejemplos, vale la pena insistir en que este uso tan generalizado de la segunda persona no es incorrecto, más bien es una manifestación de la lengua oral, que para efectos estilísticos puede llegar a ser imprescindible, pero que en esta ocasión denota la casi desaparición de la forma impersonal "uno", que sería la más adecuada en muchos casos.

2.2.6 LA SINTAXIS Y LA ORTOGRAFÍA

La sintaxis y la ortografía son los aspectos de la redacción en los que más intervienen los criterios normativos y, sin embargo, son los que menos problemas de comprensión generan. En los textos de nuestra muestra se aprecian algunas dificultades en el nivel de la concordancia entre sujeto y verbo, sobre todo en el uso de los términos colectivos como gente, nadie, etc.. De acuerdo con la norma culta, los verbos que llevan como sujeto alguno de estos términos colectivos, se conjugan en la tercera persona singular:

6) “Es muy importante en una sociedad el que la *gente* que la conforma vivan en constante armonía, que se ayuden los unos a los otros...

...*nadie* absolutamente somos perfectos, debemos aceptarnos...”

18) En México la *población* es muy “vale m...” y no tienen la conciencia

9) “ Es por eso que el *PRI* está preocupado porque saben que es muy, pero muy probable que pierdan estas elecciones.”

25) “En fin yo creo que mucha *gente* tenemos la esperanza de que todo cambie para bien”.

26) La *gente* cada día está más pobre, no están muy preparados... y cada vez hay más asesinos y homosexuales,

gente que tienen estas patologías mentales y no encuentran su equilibrio.

También se observan errores de concordancia con cambios de sujeto del núcleo al adnominal, algo muy normal en la lengua oral, una de cuyas características es el “relajamiento de la sintaxis”.

15) “Todo este tipo de situaciones crean un ambiente estresante, por no saber a quien le voy a dar mi voto, en mi opinión yo creo...”

19) “la relación con los amigos es esta epoca son muy difíciles...”

21) “ y en el último grupo cada quien hace lo que quieren y cada quien ve sus cosas...”

24) “...por que el era el que más que imponer respeto pienso que imponían miedo, por lo que era imposible decirle que algo no te gustaba... y ahora salimos de casa a las 9 de la noche para ir a una fiesta y regresas hasta las 5 ó 6 de la mañana...”

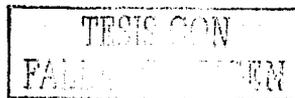
En general, la muestra no manifiesta una gran cantidad de errores sintácticos en el nivel de la oración, al menos no más de los que se producen en la lengua oral.

En cuanto a la ortografía, aunque a primera vista da la impresión de que hay muchos errores, en realidad hay textos que no tienen uno solo, y los que se dan no impiden la lectura ni vuelven el texto incoherente, excepto en los casos de ciertos acentos como en: *toco*, en lugar de *tocó*; *que*, en lugar de *qué* (**ahora despues de toda esta reflexión pienso que, que razon tenian nuestros abuelos al educar a nuestros padres**); *si*, en lugar de *sí* (**no era la educación más dulce pero sí una en la que se recolectan buenos frutos**); todos ellos superables en el contexto. Bien decía García Márquez, al proponer jubilar a la ortografía: "Enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la ge y la jota y pongamos más uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer lagrima donde diga lágrima ni confundirá revólver con revolver" (*La Jornada*, martes 8 de abril de 1997: 13).

Conclusión del análisis de la muestra

Sabemos que un texto surge dentro de un marco sociohistórico específico que determina el tipo de mensaje y las posiciones en las que se ubican el emisor y el receptor. De este modo, el emisor define el tipo de texto que produce y el receptor al que se dirige, de acuerdo con lo cual toma decisiones respecto al contenido, la forma, el lenguaje, etc. En ese sentido, los textos analizados son "anómalos", por decirlo así, como parecen ser todos los textos escolares argumentativos y personales, es decir, cuando no se trata de copias textuales de los contenidos de enciclopedias y otras fuentes. Los textos que producen los escolares son "impuestos", emitidos por escolares y dirigidos a sus maestros con el fin de ser objeto de una evaluación. La intención fundamental, antes que cualquier otra, es obtener una calificación satisfactoria.

Los textos de nuestra muestra poseen además otra característica: surgen en el medio escolar pero no tendrán ninguna incidencia en la calificación de los estudiantes. Ello justifica la falta de formalidad en la presentación e incluso en la propia redacción; no obstante, no quiere decir que no deban cumplir con ciertas reglas inherentes al **texto escrito** que no se reflejan en esta muestra, aun cuando lo que se pretenda sea pasar la lengua oral a la lengua escrita, aspecto que además, en este caso, parece ser totalmente inconsciente. Los estudiantes no querían transcribir la



lengua oral a una forma escrita; realmente pensaban que estaban “redactando un texto”; era lo que se les había pedido.

Es obvio que el gran problema que denotan los textos estudiados reside en el aprendizaje de la escritura y de la elaboración de textos, más allá de lo que se denomina alfabetización. No es lo mismo “pensar” que “hablar” o “redactar” y lo que encontramos son textos orales transcritos. Cuando decimos “redactar”, desde luego, no nos referimos a lo “bien escrito” o lo “correcto”, pese a que es una dimensión que en la redacción no se puede soslayar, sino a lo coherente, lo cohesivo y lo adecuado, de acuerdo con una serie de características que son requisito fundamental del texto escrito para asegurar la mejor recepción posible.

Por último, es importante mostrar que estos problemas se presentan en todo el universo hispanohablante. M. Paz Battaner, de la Universidad de Barcelona, señala a propósito de una investigación con estudiantes de último año de bachillerato:

Es característico [...] el desorden en la exposición de la información, las faltas en el uso de ordenadores del discurso, los usos léxico-gramaticales imprecisos, pero también, la ausencia de tildes, mayúsculas, la puntuación razonable, la ortografía y la presentación cuidada; rasgos estos últimos que juraríamos que los alumnos de COU ya tenían consolidados y hasta automatizados (Battaner en Hermoso y Pujals 1994: 41).



UNA ENCUESTA SOBRE REDACCIÓN

A principios del año 2001, varios meses después de haber recogido el corpus, llevamos a cabo una encuesta entre los alumnos de la preparatoria de la Universidad del Valle de México, también entre algunos estudiantes de primer ingreso de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Facultad de Ciencias de la UNAM, y estudiantes de primer ingreso de la carrera de psicología de la UAM (véase texto de la encuesta *infra*). En este trabajo sólo consignamos los datos relativos a la encuesta de la UVM, puesto que en ellos hemos centrado nuestro estudio.

En la preparatoria de la UVM colaboraron 25 estudiantes del sexo femenino y 25 del sexo masculino, cuyas edades fluctúan entre los 17 y 19 años.

ENCUESTA

Esta encuesta sólo tiene fines de investigación, por favor contéstala con toda libertad. Gracias por colaborar. Si lo deseas puedes poner un comentario en el reverso de la hoja

Edad:

Sexo:

I. ¿Redactar correctamente es algo que te preocupa?

1) Mucho

2) Más o menos

3) Nada

II. ¿Consideras que redactar textos será una habilidad necesaria para tu vida de adulto?

- 1) Siempre
- 2) A veces
- 3) Nunca

III. ¿Qué es para ti redactar bien un texto? (puedes marcar más de una opción)

- 1) Escribir sin faltas de ortografía
- 2) Conocer y utilizar las reglas gramaticales y sintácticas
- 3) Conocer y utilizar las reglas de puntuación
- 4) Conocer y utilizar un vocabulario adecuado
- 5) Construir un texto coherente

IV. Califica tu forma de redactar:

- 1) Excelente
- 2) Muy buena
- 3) Buena
- 4) Regular
- 5) Mala

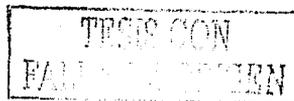
V. Consideras que lo que sabes de redacción lo aprendiste:

- 1) Sobre todo en la escuela
- 2) Sobre todo en tu entorno familiar
- 3) En ambos

VI. Escoge una de las opciones siguientes:

- 1) La escuela, de la primaria a la preparatoria, debe dedicar más tiempo a la enseñanza de la redacción.
- 2) La escuela no debe dedicar más tiempo a la enseñanza de la redacción porque existen cursos que se pueden tomar después del bachillerato.

Los resultados que arrojó esta encuesta (véase *infra*) no difieren mucho de los que obtuvo Moreno de Alba en el cuestionario aplicado a fines de los años 1990, plasmados en el artículo, ya mencionado, "Conciencia y actitudes de los mexicanos en relación con el prestigio y corrección de la lengua española" (véase Capítulo 1). A juzgar por lo que



podemos apreciar en este caso, en primer lugar parece ser que los estudiantes preuniversitarios tienen amplia conciencia de que la redacción constituirá un instrumento muy necesario en la vida de adultos. Podemos observar, asimismo, que la mayoría considera su forma de redactar como "buena", lo cual constituye una calificación muy benévola de acuerdo con el resultado del análisis de la muestra, que no vino sino a corroborar un hecho por todos conocido: la mayor parte de los escolarizados "creen" que, por el hecho de haber aprendido a escribir, saben redactar. Por una parte, sabemos que una "buena" redacción es algo que se espera del medio escolarizado, y, por otra, existe una clara idea de que es algo "difícil de aprender" y de realizar, aun cuando lo fundamental tal vez sea "construir un texto coherente", opción que también obtuvo una mayoría. Igualmente, la mayor parte de los encuestados opina que su forma de redactar no sólo es el resultado de lo aprendido en la escuela, sino también de lo adquirido en el hogar. Sin embargo, de lo que no cabe duda alguna y quizá lo más significativo sea la opinión generalizada de que es un deber del sistema educativo hacerse cargo de la instrucción necesaria para adquirir las habilidades requeridas para una redacción adecuada y que los cursos de redacción, que han llegado a ser un negocio tan fructífero en estos días, no son la mejor solución.

Desde luego que, ya lo hemos repetido, enseñar a escribir siempre ha sido una de las preocupaciones fundamentales del sistema educativo. El objetivo principal de la escuela es, ante todo, alfabetizar: enseñar a leer

y a escribir. Sin embargo, ya ha quedado demostrado que haber sido alfabetizado o, en este caso, saber escribir, no significa saber redactar o construir un *texto*. Los resultados del análisis del corpus manifiestan serias deficiencias en los procesos de organización-planeación del texto - que determinan su estructura- y en la transposición de los mensajes a la lengua escrita, mediante el uso de los elementos que organizan el texto y la puntuación.

**Concentración de los resultados de la encuesta sobre redacción
(alumnos de 6° de preparatoria de la Universidad del Valle de México, 17-19 años)**

PREGUNTA	MUJERES 25	PORCENTAJE	HOMBRES 25	PORCENTAJE
I. ¿Redactar correctamente es algo que te preocupa?				
1) Mucho	17	68%	14	56%
2) Más o menos	7	28%	11	44%
3) Nada	1	4%	0	
II. ¿Consideras que redactar textos será una habilidad necesaria para tu vida de adulto?				
1) Siempre	22	88%	20	80%
2) A veces	3	12%	5	20%
3) Nunca	0		0	

III. ¿Qué es para tí redactar bien un texto? (puedes marcar más de una opción)				
1) Escribir sin faltas de ortografía	11		10	
2) Conocer y utilizar las reglas gramaticales y sintácticas	9		10	
3) Conocer y utilizar las reglas de puntuación	10		4	
4) Conocer y utilizar un vocabulario adecuado	14		7	
5) Construir un texto coherente	23		15	
IV. Califica tu forma de redactar				
1) Excelente	1	4%	1	4%
2) Muy buena	10	40%	10	40%
3) Buena	12	48%	12	48%
4) Regular	2	8%	2	8%
5) Mala	0		0	
V. Consideras que lo que sabes de redacción lo aprendiste:				
1) sobre todo en la escuela	8	32%	8	32%
2) sobre todo en tu entorno familiar	0		4	16%
3) en ambos	17	68%	14	56%
VI. Escoge una de las opciones siguientes.				

1) La escuela, de la primaria a la preparatoria, debe dedicar más tiempo a la enseñanza de la redacción	22	88%	24	96%
2) La escuela no debe dedicar más tiempo a la enseñanza de la redacción porque existen cursos que se pueden tomar después del bachillerato.	3	12%	1	4%

A partir de las conclusiones anteriores, en el siguiente capítulo haremos algunas propuestas en relación con ciertos aspectos que, tomando como base los hallazgos del análisis textual y discursivo, creemos, habría que considerar en la enseñanza-aprendizaje de la comunicación escrita. Estas propuestas, asimismo, podrían servir de base para llevar a cabo experiencias en el área, como un intento por superar esa especie de "discapacidad" juzgada por todos y que -aunque no quiera reconocerse abiertamente- crea en los "usuarios" una imagen de "ciudadano de segunda categoría".

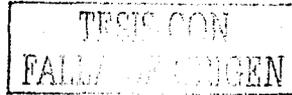
Para concluir, véase lo que la SEP (1993b: 9) señala al respecto:

En el primer grado de educación secundaria, los alumnos ya han alcanzado un conocimiento amplio de su lengua. Conocen (a nivel intuitivo) el sistema fonológico y el sintáctico, aunque no los emplean aún en toda su amplitud. Los jóvenes saben mucho acerca de la lengua materna y hacen uso de ella sin ninguna dificultad. *Sólo que, del universo que es el lenguaje, ellos eligen (a menudo) formas de expresión que les permiten comunicarse dentro del grupo, pero muchas veces*

*entran en contradicción con lo que sus maestros y la sociedad, consideran como correcto, aceptado, claro o delicado.*⁵

El vocabulario de los jóvenes suele ser escaso y tiene [sic] dificultades para construir mensajes complicados. Por esto, es necesario realizar prácticas constantes de comunicación verbal, que les permita [sic] extender y precisar el vocabulario y utilizarlo con mayor soltura.

⁵ El énfasis es nuestro.



138

Capítulo 3

Los aportes de la lingüística textual y discursiva; un cambio de enfoque en la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita

*Nunca la solución de un problema puede ser más inteligente
que la comprensión del mismo*

Jean Piaget

En las páginas anteriores, hemos insistido en el hecho de que, quiérase o no, la lengua, oral o escrita, constituye algo más que un instrumento de comunicación; la lengua también es el sistema más dinámico y poderoso de representación del conocimiento. En la introducción a este último capítulo, vale la pena recordar la conclusión de José Manuel Blecua en el Primer Congreso Internacional de la Lengua Española, que tuvo lugar en

Zacatecas, México, en el mes de abril de 1997: "la lengua española, nuestro bien máspreciado, se ha convertido en la actualidad en un bien económico de alto valor estratégico. Para que su futuro, en estos aspectos sea brillante, resulta imprescindible que se realicen todos los trabajos que lleven a su mejor empleo en el mundo técnico" (*La Jornada*, sábado 12 de abril de 1997). Así como las palabras de Camilo José Cela: "La lengua es la más eficaz de todas las armas, ya quedó dicho, y la más rentable de todas las inversiones" (*ibid.*, martes 8 de abril de 1997).

Así, a lo largo de todo este estudio, hemos intentado asumir el hecho de que, en el uso y manejo de la lengua, en todas sus manifestaciones, pero en particular en la lengua escrita, aparece siempre una dimensión social evaluativa más o menos importante, de acuerdo con los distintos entornos. El empleo adecuado de la lengua escrita es un requisito innegable para la inserción al medio laboral. En consecuencia, la escuela, o mejor dicho, el sistema educativo, necesariamente ha tenido que hacer eco a esto y, claro está, siempre ha dirigido sus esfuerzos a formar en el conocimiento y el uso de la lengua con la finalidad de responder a esa exigencia. Sin embargo, por los resultados que podemos observar cotidianamente y por las evaluaciones que el propio sistema realiza de manera sistemática, pareciera que todos esos esfuerzos no logran alcanzar su objetivo.

Muchos son los motivos que se le atribuyen a este "fracaso" y todos forman parte de la problemática: grupos masivos de estudiantes,

formación docente deficiente, falta de presupuesto, alumnos poco motivados, problemas con los métodos, etc. Sin duda, dentro de un grupo masivo de estudiantes, algunos -los más- no logran desarrollar las competencias lingüísticas deseadas. La falta de presupuesto, directamente relacionada con la formación docente, por supuesto incide en la enseñanza-aprendizaje de una lengua. Éstas y muchas razones más se reflejan en un alumnado poco motivado. ¿Y los métodos?, los métodos han variado en el tiempo y el espacio de acuerdo con otras tantas circunstancias no sólo relativas al ámbito académico-educativo sino también a los ámbitos social, político, científico, económico; en algunos casos los métodos han dado resultados medianamente aceptables (los menos). Pero, a fin de cuentas, en general se considera que el hecho de escribir "bien" o "mal" es el resultado de un "talento" personal y no de un aprendizaje. Como en todo, siempre hay excepciones y sin duda entre los seres humanos siempre han existido "genios" y personalidades "brillantes" que, quizá, deban sus habilidades en cualquier orden de cosas a un extraordinario talento. No obstante, esta realidad no debe impedir que sigamos explorando mejores maneras de transmitir conocimiento y habilidades al mayor número de personas, más aún tratándose del uso de la lengua, debido a su función ancilar: recordemos que la lengua está presente en todas y cada una de las actividades cotidianas de los seres humanos, no sólo en su interacción con los demás sino, incluso, en la relación que los individuos mantienen íntimamente con su propia persona.

Es un imperativo unir esfuerzos para que todos tengan la misma oportunidad de aprovechar al máximo sus capacidades.

3.1 Los enfoques para la enseñanza de la expresión escrita

Hablar sobre el tema de los contenidos de los programas de estudio en el área de lengua daría para muchos volúmenes entre críticas y propuestas. Por lo tanto, para este trabajo, sólo cabe un breve comentario sobre la falta de vertebración tanto horizontal como vertical de dichos programas. Basta con "hojear" aun los programas vigentes de la llamada "Modernización Educativa" de la SEP, puesta en marcha desde 1993-1994, para observar que se ven los mismos temas en primaria y en secundaria. Una vez aprendida, casi mecánicamente, la "lecto-escritura", del tercer año en adelante, aunque incrementando los tipos de actividades, se sigue "repasando" lo mismo en lo que a ortografía, sintaxis y redacción se refiere. Por su parte, el plan de estudios del primer año de preparatoria de la UNAM, que rige a casi todas las escuelas de enseñanza media del país, también los repite. La falta de coordinación entre los diferentes niveles educativos es patente.

Ahora bien, los métodos, o más bien habría que decir los enfoques, utilizados a lo largo del siglo pasado para la enseñanza-aprendizaje de las habilidades lingüísticas han sido objeto de críticas de diversas índoles.

Hay quienes señalan como causa principal de los resultados deficientes en el manejo de la lengua escrita (y oral) el hecho de que los métodos privilegiaran el estudio de un solo aspecto de la lengua: la gramática tradicional, que "atiborró" a los alumnos con la normativa y el criterio de autoridad de los *escritores*; la gramática estructural, que se centró en la forma y la función dejando de lado los aspectos contextuales y situacionales de la lengua. Ambas enseñaron mucho sobre la lengua pero no enseñaron a usar "la lengua"; el aprendizaje de conocimientos teóricos - importantes claro está, pero no suficientes- no llevó a ninguna utilidad práctica.

La propia Secretaría de Educación Pública señala en el texto *Educación básica. Primaria. Plan y Programas de estudio* (1993, 15):

El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de "nociones de lingüística" y en los principios de la gramática estructural. En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita...

Hoy se privilegian los enfoques comunicativos y aún no podemos evaluar sus resultados. Tal vez, con el tiempo, también haya de qué arrepentirse en lo que a este método se refiere. El enfoque comunicativo puede ser un arma de doble filo, si no se conoce ni se sabe manejar adecuadamente; así sucedió con la gramática estructural. Aprender a usar la lengua no quiere decir que "mientras haya comunicación lo demás no

importa", ni desconocerla desde el punto de vista de su constitución y su estructura, sino construir el conocimiento en torno a ella activamente, con base en el uso y la práctica, como sujetos y no como objetos del aprendizaje. Además, los programas siguen introduciendo criterios que deberían haberse superado. En las *Orientaciones generales* (1993: 26) de la SEP para la secundaria aparecen como primeros elementos de la expresión escrita:

- escritura clara y limpia
- dominio de la ortografía

Posteriormente se habla de los "elementos" que deberían aparecer en primer término:

- elección de un vocabulario adecuado al tema y al tipo de persona al que va dirigido
- estructuración de las ideas en párrafos y distribución adecuada de los mismos
- orden y claridad en las ideas
- conocimiento del tipo de texto que se va a escribir
- capacidad de autocorrección

Dos párrafos más adelante, la SEP señala que:

Una vez seleccionado el tema, los alumnos deben pensar bien antes de empezar a escribir: qué quieren decir, cómo quieren decirlo, qué relación tendrá su texto con la información que sobre ese mismo tema tienen sus compañeros, qué apoyos requieren para presentar su texto, etc. Una vez terminado el texto, los alumnos deberán leerlo objetivamente y reflexionar acerca de sus aciertos y

errores con el fin de que vayan mejorando su redacción, ortografía y escritura (calidad de la letra) (26).

En teoría, los planteamientos son adecuados; sin embargo, en ninguna parte encontramos ni siquiera alguna sugerencia de cómo se puede llevar a cabo la lectura "objetiva" y la reflexión sobre aciertos y errores.

En los rubros denominados Evaluación, encontramos generalidades acerca de la evaluación, algunas de las cuales carecen de toda utilidad.

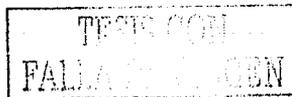
Al evaluar la expresión escrita el maestro tomará en cuenta la claridad de las ideas expresadas, la puntuación, la estructura, el contenido, los recursos literarios y gramaticales, etcétera (*ibid.*: 32).

A menudo podemos observar también que los alumnos deben intercambiar sus trabajos para corregirse entre sí. ¿Sobre qué bases? No lo sabemos.

En la página 51 del mismo documento, en la sección Escritura, separada de la de Expresión escrita, podemos leer lo siguiente:

... el maestro debe dejar de lado las preferencias hacia uno u otro tipo de letra y despertar en sus alumnos el interés por escribir, pero escribir bien, tomando en cuenta todos los rasgos que debe tener una escritura legible:

- Tamaño uniforme de la letra.
- Espacio adecuado entre letras, entre palabras y entre líneas (según el tipo de escritura)
- Precisión en el trazo de las letras



- Uniformidad en cuanto a utilizar un mismo tipo de letra (para no "alterar la estética" (*ibid.*: 52)
- Inclinación
- Claridad
- Limpieza

{...}

Se recomienda que el alumno autoevalúe su escritura, comparándola con los modelos adecuados (que proporcione el profesor en su metodología), para que asuma sus dificultades y valore sus progresos.

Uno no puede sino asombrarse al ver, en plena etapa de "enfoque comunicativo", en la sección Ortografía para el nivel de Secundaria (*ibid.*:42), lo que el profesor debe "considerar y tener en cuenta" para la enseñanza de la misma, entre otros aspectos:

- Comprobar que los alumnos posean una adecuada pronunciación.
- Verificar que dominan el proceso lector
- {...}
- Estar consciente de la dificultad para *alcanzar*, en esta edad escolar, *el dominio necesario de nociones fonológicas, prosódicas, morfológicas, sintácticas, léxicas e históricas de la lengua que finalmente son las que dan cuenta de la normatividad ortográfica.*¹

Podría argumentarse que estos aspectos se relacionan sólo con el hecho de *escribir bien*, requisito obvio de la escuela, y no de *redactar*, pero, sobre todo en este nivel, el énfasis debería estar puesto mucho más en los procesos de redacción que en los de una buena caligrafía. Parece,

¹ El énfasis es nuestro.



asimismo, inimaginable la cantidad de *nociones que dan cuenta de la normatividad ortográfica* que habría que *alcanzar para su dominio*, muchas de ellas no *dominadas* ni por los grandes escritores, mucho menos por los profesores. Nótese la confesión de García Márquez en su última obra:

[...] Sin embargo, lo que más me afectó de la entrevista [con el rector] fue haberme enfrentado, una vez más, a mi drama personal con la ortografía. Nunca pude entenderlo. Uno de mis maestros trató de darme el golpe de gracia con la noticia de que Simón Bolívar no merecía su gloria por su pésima ortografía. Otros me consolaban con el pretexto de que es un mal de muchos. Aún hoy, con diecisiete libros publicados, los correctores de mis pruebas de imprenta me honran con la galantería de corregir mis horrores de ortografía como simples erratas (García Márquez 2002: 240).

3. 2 Los aportes del análisis textual y discursivo

Desde luego, no se puede ignorar que muchos de los hallazgos de los estudiosos de los textos y los discursos ya han sido incorporados a los nuevos métodos, en particular en lo que respecta a la tipología textual y a la consideración del papel de los interlocutores en el proceso de comunicación por escrito. En esto, cabe destacar la importancia de que se haya reconocido que los estudiantes de primer ingreso a la primaria ya se comunican perfectamente mediante la lengua oral: saben dar explicaciones, hacer preguntas, establecer causas y consecuencias, narrar

y opinar, etc. El hecho de que los alumnos logren realizar éstos y muchos otros actos de habla, implica que poseen las estructuras textuales que en ellos subyacen.

Uno de los resultados de la aplicación de los estudios de la lingüística textual a la enseñanza de la lengua, tal como lo manifiestan Lomas y Tusón, es precisamente la adopción del texto como:

unidad natural de los usos lingüísticos [...] ...ahora la utilización de textos de procedencia bien diversa (medios de comunicación de masas, comercio, administración, vida asociativa, etc.) ha irrumpido en las aulas en un intento de proporcionar a los alumnos y a las alumnas lo que se ha dado en llamar "documentos auténticos" [...]

Todos los fenómenos que han sido -y son- objeto de la descripción lingüística de orientación más gramatical (los tradicionales niveles o módulos fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico semántico) adquieren, al ser tratados respecto a una unidad de tipo textual que va más allá de la oración, un sentido mucho más perceptible y susceptible de ser asimilado por parte de los estudiantes. El uso de los tiempos verbales, de los conectores, los procedimientos anafóricos o deicticos, la selección de los elementos léxicos o de determinados procedimientos sintácticos, por poner sólo algunos ejemplos, pueden plantearse ya no simplemente en sí mismos, como parte del sistema o de la gramática, sino en función de los objetivos, las intenciones o los efectos que se pretenden con un texto determinado. Se puede presentar la descripción en términos de elección dentro de las posibilidades que ofrece la lengua y ver que esa elección dependerá de quién elabora los textos, a quién van dirigidos, cuáles son los temas de que tratan, qué se pretende obtener a través de ellos y en qué ámbito de la vida social se producen esos actos de comunicación.

Es decir, el hecho de situar el texto en el centro de nuestra atención tiene como resultado que los aspectos más estrictamente lingüísticos adquieran un nuevo sentido al proyectarse sobre ellos la dimensión pragmática que regula cualquier actividad de producción, recepción y comprensión textual. (Lomas y Tusón en VV.AA 1996: 5).

Como puede observarse, lo expuesto por Lomas no es sino la herencia e incluso la terminología acuñada por los estudios textuales y discursivos, en su aplicación a la didáctica de la lengua. Hablar de temporalidad, de conectores, de anáforas y de deícticos es hablar de lingüística textual; hablar de elección, de quién elabora un texto, a quién va dirigido, qué se pretende con ellos y en qué ámbito se producen, es hablar del texto en el contexto, es decir, de discurso. Así, tenemos nuevas herramientas para intentar dar solución a viejos problemas.

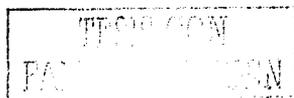
Ya no son pocos los que, sobre todo en España, dedican su tiempo al estudio sistemático de los fenómenos textuales y discursivos para aplicarlos a la enseñanza de la lengua. La Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura publica periódicamente la revista *Lenguaje y Textos*, con el apoyo de la Universidad de Coruña y Graó Educació de Serveis Pedagògics de Barcelona, la revista *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, donde se reúne gran parte de los trabajos de investigadores españoles en el área.

En México, al igual que en muchos ámbitos, en lo que concierne a la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, lo que se aplica en términos de métodos y enfoques, en general proviene de la investigación que se realiza en España, Estados Unidos, Inglaterra y Francia. En 1995, la SEP publicó una antología titulada *La Enseñanza del Español en la Escuela Secundaria*.



Lecturas, "paquete didáctico para el Programa Nacional de Actualización Permanente para maestros de educación básica en servicio" (SEP 1995: 3), que contiene una selección de textos de españoles y argentinos fundamentalmente, además de los de la italiana Serafini, que es una referencia inevitable en lo relativo a este tema. Con esto no queremos decir que en México no se tome en serio la importancia de desarrollar al máximo la competencia en lengua escrita, sino que es indiscutible que, en este terreno, en nuestro país queda mucho camino por andar. Tal vez por eso, encontramos en los programas una "miscelánea" de temas y aspectos por desarrollar, algunos de los cuales se apegan al enfoque comunicativo y otros no. Aunque la bibliografía que ya existe sobre el tema no es poca, falta lograr que "el enfoque comunicativo" se asimile adecuadamente.

Dado lo anterior, lo que expondremos a continuación no son sino algunas sugerencias sobre algunos aspectos que tendrían que llevarse a un proceso de experimentación para comprobar su utilidad. Las propuestas parten tanto del análisis de la muestra analizada en este trabajo, como de lo que hemos podido confirmar en el análisis de los programas. Lamentablemente, para llevar a cabo un estudio a gran escala se requiere, en primer lugar, el apoyo de las autoridades educativas y, en segundo lugar, un presupuesto; patrocinio que, a menudo, no se obtiene tan fácilmente.



3. 2. 1 Entender las diferencias entre textos literarios, textos no-literarios, textos híbridos.

En la introducción y el marco teórico de este trabajo ya aludimos a la idea preconcebida de que el escritor es el que escribe, fundamentalmente, literatura. Hasta que se incorporaron los criterios “comunicativos”, el sistema educativo y el imaginario social de algún modo también lo concebían así. Los literatos eran el ejemplo de la “buena escritura”, así que había que aprender a escribir a partir de ese ejemplo. En los programas de la primaria hasta la preparatoria casi no se consideraba el estudio de otro tipo de textos que no fueran los literarios –y con frecuencia no los contemporáneos.

Permitásenos incluir aquí la siguiente anécdota: en los cursos de actualización de profesores del bachillerato de la UNAM, que se instrumentaron una vez reformados los programas en 1997, de acuerdo con “el enfoque comunicativo”, uno de los temas era: los textos periodísticos, para el cual se proponía estudiar los *Artículos de Costumbre* de Mariano José de Larra, prácticamente como prototipos de dichos textos. Huelga decir que no fue una labor fácil convencer a algunos de los involucrados en la organización de los cursos que dicha propuesta no era la más conveniente.

Es claro que el aprendizaje de la lengua escrita tiene como objetivo final que los jóvenes-adultos sean capaces de comunicarse lo mejor posible a través de la redacción; es decir, que conozcan y apliquen sus conocimientos en la materia en los diversos ámbitos en los que desarrollarán sus actividades de adultos. Para muchos de ellos, tal vez la escritura constituya su herramienta principal; entre ellos muy pocos serán "escritores"; para otros será una habilidad más. No obstante, es innegable que todos los que pasen por estudios superiores deberán desarrollar al máximo esa capacidad. ¿Podemos negar que nuestra cultura es esencialmente escrita?

Hoy, el texto literario y, en general, el discurso literario, que ha servido de modelo de "buena escritura" en la escuela, no es útil para dar cuenta del conocimiento académico-científico. Battaner (1994: 52) lo manifiesta muy claramente:

El discurso literario [...] no sirve de modelo para la exposición de conocimientos científicos o teóricos; quizás por reproducir indefinidamente los hábitos de los tiempos pre-científicos, de antes de la modernidad. A partir de la edad moderna, para aprehender el universo se necesita una teoría (no un mito), un lenguaje conceptual que jerarquice, estructure y abstraiga los datos que la realidad presenta en bruto, confusos y revueltos. En los textos científicos se muestran las relaciones, se caracterizan las invariantes, se percibe a través de los parámetros establecidos y sólo a través de ellos, se hace referencia a la realidad a través de conceptos.

Por otra parte, no existe acuerdo en cuanto a que la "imitación de modelos" realmente permita un mejor desarrollo de la competencia en

lengua escrita. En cambio, parece ser que la explicación y la asimilación de las operaciones implicadas en el proceso de composición de textos producen mejores resultados.

Así, entre los textos literarios y no-literarios el abismo no es menor. Se trata de procesos y procedimientos absolutamente diferentes; la asunción de esta realidad es lo que ha permitido que hoy los programas, de la primaria hasta la preparatoria, incorporen, así sea por imitación, el estudio de diferentes tipos de textos, aunque de un modo algo caótico.

Los temas de primero de primaria requieren la "redacción e ilustración de textos", sin más. En segundo de primaria, en la sección de lengua escrita se pide la "redacción de oraciones y textos breves, la lectura de diversos tipos de texto, identificando sus diferencias, redacción de letreros y avisos, redacción de preguntas sobre un tema determinado, redacción de comentarios sobre los textos leídos, redacción e intercambio de mensajes, avisos, recados y cartas, observación de imágenes y descripción por escrito" (1993a: 31-33). En la sección dedicada a la recreación literaria se pide que los alumnos "redacten" poemas y cuentos. En tercer año, entre otros aspectos, los alumnos aprenden los datos de identificación de una carta; sin embargo, en primer año ya "redactaron cartas". En cuarto año, deben identificarse los "tipos fundamentales de texto" (sin que se señale cuáles son) y de "objetivos de su lectura"; nuevamente se escriben cartas ("identificando las partes formales del texto"), donde suponemos que, en este caso, el texto es la carta. En quinto

grado, habrá de identificarse la estructura de diversos tipos de texto: literarios, instructivos, informativos, periodísticos y "las relaciones causales descritas en diferentes tipos de texto" (*ibid* 40). En sexto grado, el alumno deberá "elaborar esquemas detallados de redacción de textos sobre temas de otras asignaturas y solicitar por escrito información a dependencias oficiales sobre trámites y gestiones" (*ibid*: 44).

Como podemos ver, aparecen, casi intuitivamente, temas relativos a los distintos tipos de textos, pero sin secuencia ni enfoque claros.

Ahora bien, el estudio comparado de los textos no-literarios *vs.* los textos literarios permite entender con relativa facilidad la diferencia entre ambos. En esta parte del trabajo no pretendemos hacer teoría literaria ni mucho menos, tampoco estamos en posibilidades de sugerir aspectos didácticos y pedagógicos en relación con el momento o la secuencia adecuada para introducir estos conocimientos o el tipo de material que debe utilizarse; simplemente intentamos demostrar que, desde el punto de vista de lo que se espera de la redacción de un texto y fuera de todo tipo de consideraciones estéticas, temáticas, estructurales, es absolutamente necesario tener conciencia de esta diferencia, que los niños más pequeños de algún modo ya perciben desde el momento en que empiezan a escuchar cuentos infantiles y, ellos mismos, son capaces de narrar sucesos vividos, no siempre de acuerdo con una "estructura canónica" de la narración, por ejemplo.

En principio, la diferencia entre el texto literario y el texto no-literario podría resumirse en la siguiente afirmación: el texto literario tiene la posibilidad de "transgredir" todas las normas relativas a otro tipo de textos escritos, precisamente debido a su carácter de literario, característica que se puede apreciar sobre todo en los textos contemporáneos (pero no sólo, no olvidemos las greguerías). La literatura no está sometida al pensamiento lógico ni a conceptualizaciones objetivas. El discurso literario, más que cualquier otro, juega con la lengua y hasta la "destruye", para re-crearla. Detrás de esos "juegos" hay innumerables intenciones. No analizaremos los ejemplos que presentamos a continuación para determinar a qué tipo de propósitos "literarios" corresponden; sólo se usarán como ejemplo de lo que la literatura puede hacer desde la perspectiva de "lo escrito", sobre todo, vale la pena repetirlo, en el caso de los textos "contemporáneos".

Tomaremos como base el esquema de Lomas (*supra*, 52).

En lo que respecta a la NORMATIVA, que en los textos no-literarios posee reglas muy claras, el texto literario puede:

- 1) Contener "faltas de ortografía".

Querido Jorge recibí tu tarjeta, gracias. Espero que lo que voy a decirte no te duela en el alma como ami. Miamor, me dá mucha tristesa pero no quèda, mas remedio pues creo ques lo mejor para los dós.

Resulta Jorge que ya no vamos a seguirnos viendo como astaora, se que me entenderas y no me pediras explicaciones pues tan poco podria dartélas.

Jórgé siempre e sido sinsera contigo y te e querido mucho nunca sabrás cuanto deveras, me sera muy difisil olvidarte, ojalá no sufras como estoi sufriendo y te olvides pronto de mi.

Temando un último beso con amor

José Emilio Pacheco, El principio del placer

2) Preocuparse poco o sencillamente no preocuparse por la morfología y la sintaxis

María Müller (Fragmento)

Muy buenas noches, señores.

Voy a platicar ustedes.

Pero primero presento.

¿Usted mi entiende?

Yo María Müller.

Mucho gusto.

María tiene un esposo.

Abraham se llama.

Tiene hijo Jacob.

Tiene hija Esther.

Menonitas vinieron muy lejos.

Menonitas se llaman así.

Por Menon Simon.

Nuestro patriarca grande.
¿Usted mi entiende?
María Müller nació en campo siete.
Campo cerca Cuauhtémoc.
Padres nacieron Canadá.
Abuelos nacieron Holanda.
Menonitas vinieron Chihuahua.
Gobierno vendió desierto.
Menonitas sacaron agua desierto.
Menonitas sembraron tierra.
Menonitas levantaron campos.
Menonitas cuidaron vacas.
Menonitas hicieron quesos.
Campos menonitas verdes.
Trigo, avena, sorgo.
Viento mueve trigales verdes.

Victor Hugo Rascón Banda, *Sazón de mujer*

Un caso extremo lo constituye el siguiente texto de Cortázar:

Por escrito gallina una

Con lo que pasa es nosotras exaltante. Rápidamente del posesionadas mundo estamos hurra. Era un inofensivo aparentemente cohete lanzado Cañaveral americanos Cabo por

los desde. Razones se desconocidas por órbita de la desvió, y probablemente algo al rozar invisible la tierra devolvió a. Cresta nos cayó en la paf, y mutación golpe entramos de. Rápidamente la multiplicar aprendiendo de tabla estamos, dotadas muy literatura para la somos de historia, química menos un poco, desastre ahora hasta deportes, no importa pero: de será gallinas cosmos el, carajo qué.

Julio Cortázar, *La vuelta al día en 80 mundos*.

3) Jugar con el léxico, inventar palabras, crear neologismos, utilizar "barbarismos", etcétera.

Ahora que los ladros perran, ahora que los cantos gallan,
ahora que albando la toca las altas suenan campanan,
y que los rebuznos burran y que los gorjeos pájaran,
y que los silbos serenan y que los gruños marranan.
y que la aurorada rosa los extensos doros campá,
perlando líquidas viertas cual yo lágrimo derramas
y friando de tiritito si bien el abrasa almada,
vengo a suspirar mis lanzos ventano de tus debajas

José Manuel Marroquin citado en García Márquez 2002

Ahora bien, en lo relativo a los mecanismos de COHESIÓN, un texto literario puede:

- 4) No utilizar puntuación ni mayúsculas en los nombres propios.

El tiempo que no llegó (fragmento)

8. Quiero ser otra vez mujer sentirme mujer y el deseo me devuelve a la vida porque es mío y es suyo quiero sentir mi piel y por suerte la siento quiero que mis manos recuperen el tacto y por fortuna disfrutan lo que tocan lo que acarician lo que abarcan quiero querer y me atrevo a admitir que estoy queriendo no como quise a eduardo pobrecito mío nada es repetible sólo una vez se es nueva sólo una vez la sorpresa es dolor y el dolor es entrega y la entrega es el color del mundo el placer del mundo la esperanza del mundo pero quiero ser otra vez mujer y lo estoy siendo no como un esmero solitario sino porque fernando es dulce va seduciendo centímetro a centímetro mis poros sedientos de sus palmas hambrientos de sus labios fernando es dulce y su peso no me pesa sus huesos se amoldan a mis cuencas y reconozco sin ambages la jugosa tristeza de ser feliz no como con eduardo claro porque esta bienaventuranza es asimismo parte de mi duelo este auge también es parte de mi quebranto pero el cuerpo es pragmático y nos salva me salva por el goce como este que ahora me penetra nos salva por las lenguas que comunican y consuelan nuestras soledades nos purifica en el gemido que es llamado y es respuesta y así voy y vengo vas y vienes fernando en mí yo hogar de ti cuna de ti lecho de ti dime otra vez lucía porque con tu clamor me das mi identidad me das mi cuerpo me das mi entraña me das me das oh cuánto me estás dando fernando eduardo fernando eduardo fernando fernando fernando otra vez soy.

Mario Benedetti, en *Cuentos completos*

- 5) Puede mezclar mayúsculas y minúsculas, utilizar signos ortográficos con fines diferentes a los establecidos.

“FIRE AND ICE” (fragmento)

/el argentino sentado a mi altura en la otra fila de asientos mira desconcertado trata de encontrar una explicación no tiene importancia pero el accidente lo pilló dormido el argentino mira abriendo desmesuradamente un ojo/uno solo /uno () solo/ porque el otro ojo se le ha saltado/ abre desmesuradamente un ojo ojo/ por la cuenca del otro le comienza a correr una cascada de sangre/ [...] no tiene importancia/ mas en cuanto llega la chispa/¡chaz!/ uno es lumbre u)n)o e)s l|u)m)b)r|e // /// candela de los pies a la cabeza/ como aquella pareja de recién casados que arde allá/ u.n.o.s. a.s.i.e.n.t.o.s adelante/uno es lumbre...

Álvaro Menéndez Leal, en *El cuento hispanoamericano*

En cuanto a la COHERENCIA y la ADECUACIÓN

- 6) Un texto literario puede ser “incoherente” y “poco adecuado” desde el punto de vista del tipo de registro utilizado, poseer una estructura no canónica, empezar por el final y viceversa, etcétera.

Petición laboral

Señor Director

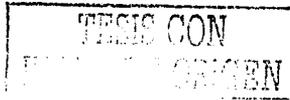
El martes pasado fui llamado al departamento de Personal, donde el licenciado del

Río tuvo a bien explicarme la causa de los descuentos con que he recibido los sobres de mi paga en las dos quincenas anteriores. Tuvo además la gentileza de comunicarme que, en caso de reincidir en los retrasos, descuidos y ausencias en que he incurrido durante las últimas semanas, se verá obligado a proceder con mayor energía y que, si llegase a hacer falta, tendrá la penosa necesidad de pasar de las advertencias, multas y suspensiones, sin más, a un despido definitivo.

Naturalmente comprendo que en esta empresa a su digno cargo es necesario mantener la disciplina, el orden, la armonía, los horarios fijos y todo lo demás. En mi defensa quiero decir solamente que estoy enamorado.

Espero que al leer esto no cometa usted la estupidez de reírse y menos aún la vulgaridad de enfurecerse. Seguramente usted ha probado más de una vez los dulces dardos de la pasión amorosa y sabrá mejor que yo que el enamorado no duerme ni come ni puede concentrarse. Que camina por la calle enloquecido por alucinaciones que lo asaltan a cada paso: "Es ella, es ella", se va diciendo cada cuadra y media, e intenta de pronto cruzar de una acera a otra, con indudable riesgo de su vida, o subir a un camión (por supuesto, con riesgo mucho mayor), o entrar a un edificio, o alcanzar un automóvil en marcha... solamente para descubrir que está equivocado, que de nuevo ha creído verla en otra mujer, en una mancha de sol, en un reflejo sobre una ventana, en el mero paso de una sombra. Y, naturalmente, el enamorado seguirá todas esas pistas falsas que le muestra su ansiedad sin preocuparse de horarios, climas, tiempos ni distancias.

¿Quién no sabe del enamorado que languidece durante mañanas enteras al lado del teléfono, en espera de una llamada que nunca llegará? ¿Del que ronda la casa de la amada con la ilusión de verla salir o llegar o asomarse por la ventana? ¿Del que pasa la tarde apostado en una entrada del metro porque algún día la vio pasar por allí? ¿Del que puede acompañarla de un lado a otro de la ciudad, de una a otra ciudad, de uno a otro país sin más esperanza que alcanzar su sonrisa? ¿Del que permanece absorto días



enteros, con la mirada perdida en el recuerdo o en la ilusión, acodado flojamente en el escritorio donde el trabajo se acumula? ¿Del que comienza a hablar y en el camino olvida lo que quería decir porque ella ha cruzado por su pensamiento?

Señor Director: ¿Cómo puede esperarse un rendimiento aceptable de quien está enamorado? ¿En qué mente cabe que sea posible exigirle esfuerzos y resultados?

Solicito de su alta intervención no solamente que se me reintegren los días de sueldo que se me han quitado, sino que se estudie la posibilidad de considerar el enamoramiento como una causa justificada de incapacidad para trabajar (estar enamorado es mucho más grave que la influenza, la salmonelosis o el sarampión). No está de más decir que si usted llevara esta incitativa ante las autoridades laborales y consiguiera que las instituciones de seguridad social la tomaran en cuenta, la humanidad entera estaría obligada a manifestar su imperecedera gratitud.

Felipe Garrido, en *Garabatos en el agua*.

Desde luego, se podrá replicar que los textos presentados no son el tipo "ejemplar" de texto literario y que la "buena literatura" no posee estas características; pero no hay parámetros fijos para establecer qué es "buena literatura". No obstante, si los textos anteriores no se consideraran literarios, dependiendo del emisor, la situación y el contexto, con seguridad pasarían por una buena "rasurada" del denominado corrector de estilo: se corregirían los errores ortográficos, sintácticos, estructurales, de contenido y así sucesivamente.

Resulta muy útil, sencillo e ilustrativo comparar cada uno de ellos con textos no-literarios, tanto desde el punto de vista del contenido o el

tema como desde el punto de vista de la estructura, salvo en el caso de la ortografía, que únicamente podría compararse con un texto igual, sin los "errores". Una carta como esta última podría estudiarse al mismo tiempo que una carta institucional, para apreciar en el instante todo tipo de diferencias. Lo mismo puede hacerse con el texto de los menonitas cuya lectura podría ir seguida de un documento de divulgación científica sobre el mismo tema, al igual que el segundo texto de Benedetti, que podría compararse con alguno que hable de "la mujer"... Así, tanto la comprensión como la producción de textos con base en "géneros convencionales" se facilitaría y podría dominarse mucho mejor.

Además del tipo tan peculiar de comunicación que se da por medio de los textos literarios y que podríamos calificar de "íntima", cotidianamente en el mundo se produce una cantidad exorbitante de textos con otros fines comunicativos y que responden a otras convenciones. Éstos constituyen la mayoría y son los que la escuela y la sociedad exigen, mucho más que los textos literarios. Nos referimos a los textos no-literarios.

Los textos no-literarios están sujetos a normas que pueden ser más o menos estrictas dependiendo de la situación de comunicación en la que se produzcan. Podemos establecer una gradación que vaya de lo más a lo menos rígido en cuanto a este tipo de textos comenzando por las estructuras, que son portadoras de significado y hay que conocer tanto

para producir como para comprender textos. Veamos lo que, al respecto, señalan G. Chauveau y M. Rogovas-Chaveau

... aparte del primer código (el de la escritura), hay que tomar en cuenta los códigos de la lengua leída (los del impreso). Uno permite reconocer "desde la primera ojeada" los diferentes soportes y tipos de escritos: normas precisas de fabricación y de presentación rigen la producción y la difusión de los textos. Así, antes de conocer su contenido, el lector sabe que se trata de una carta ya que contiene elementos espacio-gráficos -una "silueta"- muy característicos: la fecha, la firma, la nominación del destinatario... De igual manera, un texto científico o técnico se puede reconocer como tal antes de leerse gracias a la presencia de esquemas, gráficas, recuadros... Un texto escolar de francés no se parece a un manual de literatura infantil, ni una participación de algún acontecimiento familiar al recado del empleado del gas, etc. El niño aprendiz de lector debe, pues, aprender "esos gestos de lectura" que consisten en identificar y luego interrogar a los objetos portadores de escritos de todos tipos antes de (saber) leerlos. ¿Podría comprender algo de una enunciación escrita sin antes haber efectuado esa operación? (G. Chauveau, M. Rogovas-Chaveau, en C. GOLDBERGER y D. GAONACHY 1993)

Tenemos textos de estructuras tan excesivamente fijas que pueden conformar lo que, en México, se llama popularmente un "machote". Los textos "institucionales" de los que habla T. van Dijk (véase *supra* p. 44), sobre todo los de correspondencia interna, intra o interinstitucional, de las instituciones a los individuos y viceversa: oficios, circulares, comunicados, cartas de recomendación, solicitudes, constancias. La estructura fija de estos textos es de tal exigencia que, a menudo, si no están pre-elaboradas "en machote", implican un arduo trabajo para las secretarías que las transcriben. No puede faltar el número de oficio, los datos relativos a la

dependencia que los emite, el destinatario (con sus grados o títulos exactos, ¡cuidado con bajar de categoría a un dignatario!), el cuerpo con expresiones estereotipadas como: "A quien corresponda, Por medio de la presente, Por este conducto, En respuesta a ...", y una despedida: "Sin otro particular, aprovecho la ocasión... En espera de..., reciba un cordial saludo o las expresiones de mi más alta consideración, Atentamente, etc., etc". En la práctica, muy a menudo, en este tipo de textos se "toleran" o "se hace la vista gorda" ante los errores ortográficos y aun sintácticos; incluso, con frecuencia, de ellos sólo se lee el "cuerpo"; lo demás es consabido, lo cual no quiere decir que no dejen una "mala impresión" en los lectores preocupados por una buena redacción.

Otros textos, no necesariamente institucionales, pero de estructuras bastante rígidas son los que surgen dentro del ámbito académico: los ensayos, las tesis, las conferencias, los informes científicos, los proyectos. En ellos debe existir siempre la estructura tradicional de: introducción, desarrollo y conclusión, la bibliografía y lo que se denomina: "apoyos de autoridad", la referencia a otros que han tratado los mismos temas. En este ámbito, los errores ortográficos y sintácticos pueden ser motivo de una amplia descalificación.

Por su parte, los textos periodísticos poseen estructuras más o menos rígidas según el tipo, de la nota periodística al artículo de opinión, pasando por la entrevista, la reseña, el reportaje y la crónica. Dentro de

² La traducción es nuestra, texto en prensa.

éstos, con frecuencia el artículo de opinión no posee necesariamente una estructura fija que vaya más allá de la introducción, el desarrollo y la conclusión si las hay y, debido a que se trata de *opiniones*, existe mayor libertad no sólo en cuanto a la forma sino también en cuanto a la expresión. Hay artículos o crónicas que pueden considerarse auténticos textos literarios.

Ésos son los textos híbridos que, tal como la palabra lo señala, estarían situados a mitad de camino entre los literarios propiamente dichos y los no-literarios. Lo mismo sucede con la correspondencia personal. Por lo general, los textos de correspondencia personal responden a un tipo de estructura fija, al igual que los institucionales, pero no pasan por el "ojo crítico" de nadie más que un lector, en general muy cercano al emisor. Si una carta personal carece de fecha, de encabezado, incluso de firma no tiene que crear forzosamente problemas de comprensión/comunicación porque se supone que hay un conocimiento compartido de manera muy estrecha por los interlocutores. Las cartas personales, al igual que los textos literarios, pueden transgredir las normas de una "buena" redacción, porque es lo que más se acerca a una conversación, aunque no esperen la respuesta inmediata del receptor.

No obstante, tanto los textos no-literarios como los textos que hemos denominado híbridos deben mantener la cohesión y la coherencia necesarias que aseguren la comunicación. Una coma, un punto, unas comillas, un nexo, una anáfora mal utilizados, un orden no adecuado en

las palabras pueden generar ambigüedades y, por ende, problemas en la comprensión. Las dificultades de comprensión que puedan presentarse por cuestiones de cohesión o coherencia serán tanto más superables cuanto más conocimiento compartido haya entre los interlocutores.

En cuanto a la adecuación, en los textos no-literarios la regla permanece intacta. La comunicación siempre puede romperse si el vocabulario y el trato no son adecuados al tipo de texto, al tema y al interlocutor. Tan fatal puede ser escribir una carta a la novia como si se le escribiera al director de la Escuela, que hacerlo a la inversa. Sin embargo, los textos híbridos pueden permitirse ciertas licencias, cambiar las estructuras e introducir modismos, coloquialismos y hasta neologismos si las circunstancias lo requieren.

Consideramos que la mejor manera de que se asimilen estas diferencias es por medio de estudios comparativos de los textos, centrados no en uno sino en todos los componentes de los distintos textos. Resulta más útil dedicar mucho tiempo a estudiar profundamente dos textos comparándolos, que varios textos de manera superficial. Estamos "saturados" de documentos para estudiar y trabajar con estas distinciones. No hay excusas para no hacerlo

3.2.2 El circuito de la comunicación aplicado a la lengua escrita

En el marco teórico de este trabajo, ya comentábamos que el *circuito de la comunicación* reflejaba, aunque no en su totalidad, fundamentalmente el proceso de comunicación oral, cara a cara, inmediato. Ahora bien, en el caso del texto escrito, por un lado, la ausencia de receptor en el aquí y el ahora implica un trabajo adicional por parte del emisor/escritor, puesto que, como lo han señalado los estudios textuales, lo obliga a concebir a un "receptor/lector" de su texto, que sólo puede ser "ideal". Por otro lado, al carecer del contexto y la situación que se produce en la comunicación oral, el texto escrito debe crearlos y re-crearlos a lo largo de su redacción de manera permanente. Por lo tanto, podemos decir que, dentro del código, que en teoría ambos interlocutores comparten, debe recurrirse a subcódigos específicos de la lengua escrita que sólo se adquieren en el aprendizaje y la práctica de la redacción. Desde esta perspectiva, aprender a escribir es una tarea mucho más compleja que aprender a leer.

Conocer perfectamente los componentes del circuito de la comunicación en su aplicación a la lengua escrita es un requisito previo capital para comenzar a planificar la redacción. Esto, que podría denominarse actividad de pre-escritura o pre-texto, aparece como requisito en uno de los modelos más destacados en nuestros días, que concibe el proceso de producción de un texto como un proyecto global en torno a tres momentos relacionados intrínsecamente: planeación, redacción y revisión (Serafini 1993; Cassany 1995; Lomas 1999, entre otros).

Si el emisor quiere comunicar algo a un receptor y para ello utilizar el canal escrito, no bastará con compartir un código ni con transmitir un mensaje. La pragmática ha demostrado que a ese mensaje van unidos uno o varios “actos de habla” que reflejan las distintas “intenciones” comunicativas del emisor, factor que no se evidencia en el esquema del circuito de la comunicación. De acuerdo con el emisor, el mensaje y la intención comunicativa, en un contexto de lengua escrita, el emisor habrá de tener mucha mayor conciencia que en un contexto de comunicación oral de la importancia de los siguientes factores:

-EMISOR/MENSAJE, EL QUÉ Y EL PARA QUÉ: ¿cuál es el **TEMA** y el **PROPÓSITO** (intención) del escrito.

-RECEPTOR, EL PARA QUIÉN: ¿a quién está dirigido el escrito, quién o quiénes son los destinatarios o posibles lectores, qué características “ideales” tienen?

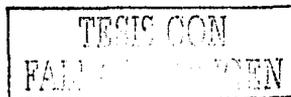
-CÓDIGO, EL CÓMO: ¿qué **TIPO DE TEXTO** o **ESTRUCTURA TEXTUAL** corresponde a ese tema y a ese propósito?; ¿qué **TIPO DE LENGUAJE** utilizar para establecer la mejor comunicación posible con ese destinatario, cuál es el vocabulario más adecuado al propósito, al tema, al tipo de texto y al destinatario?

Esto es algo que Serafini, por ejemplo, no toma en cuenta, aun cuando su obra *Cómo redactar un tema* sea de las mejores en cuanto a las operaciones necesarias para producir un texto escrito:

La realización de la redacción comienza con una fase preparatoria que comprende las operaciones de hallazgo de información, de organización del material y de redacción del borrador. A la fase de planificación le sigue el verdadero desarrollo, con los problemas relacionados con la estructura del párrafo, con los elementos de conexión, con la puntuación. Finalmente está la revisión, que tiene como fin mejorar el contenido, la forma y la legibilidad del texto, y la escritura final del texto (*ibid.*:17).

Sólo después de ese trabajo previo, al que nos referimos en los párrafos anteriores y que de algún modo toma en cuenta las competencias reales de los interlocutores, el emisor podrá proceder a diseñar su esquema de redacción en términos de ideas principales, secundarias, de apoyo, ejemplificaciones, etc., que también forman parte de esa etapa de pre-escritura: la planeación del escrito.

En la escuela, como ya lo señalamos, se produce una suerte de quiebre de lo que hemos llamado "el circuito de la comunicación aplicado a la lengua escrita" desde el momento en que el *propósito comunicativo* no existe en los hechos. Ya decíamos que la intención del estudiante al redactar cualquier texto para la escuela no es, en primera instancia, más que el de obtener una calificación. Por añadidura, en el caso de los textos académicos, el estudiante debe "demostrar que sabe", de tal manera que su receptor, el profesor, no será un destinatario "cooperador", no será el lector "ideal"; el estudiante no puede "contar" con lo que su profesor sabe, en términos de conocimientos compartidos; el maestro debe "actuar" como si no manejara el tema.



A pesar de que estamos conscientes de que, al menos hasta el momento, no se puede cambiar el carácter de "laboratorio" de la escuela³ y que la calificación es la manera de demostrar que se ha aprendido, eliminar al profesor como destinatario y la evaluación como propósito principal de la escritura es uno de los aspectos sobre los que hay que reflexionar, sobre todo en el periodo de aprendizaje de la redacción, en la búsqueda de soluciones pertinentes. Se trata de encontrar un modo de producir situaciones en las que tanto los propósitos como los destinatarios sean lo más cercano a la realidad posible o, en efecto, reales. Por ejemplo, se podrían crear situaciones en las que los estudiantes de una escuela mantuvieran correspondencia con alumnos de otra escuela o de otro salón. Otra posibilidad sería que escribieran textos que realmente se publiquen en alguna revista escolar mensual o que elaboraran todo tipo de solicitudes a las autoridades de la escuela, al presidente de la República o a las delegaciones o presidencias municipales y que recibieran alguna respuesta. La escuela, además, debe esforzarse por dedicar el mayor tiempo posible a la corrección y crítica de los textos elaborados por los alumnos, para evitar las "copias" de textos ajenos y lograr que los alumnos realmente redacten documentos propios.

³ Véase capítulo I.



3. 2. 3 Conocer las características principales de las macroestructuras textuales.

Para introducir esta parte del trabajo, recurrimos a las palabras de Battaner, quien expresa claramente por qué es importante “dominar la producción” de lo que él denomina “género discursivo”

- a) Usar y dominar la producción de un género discursivo supone un grado más de competencia que solamente entender y seguir lo oído o lo leído.
- b) en cada *género discursivo* se establece un conjunto de *convenciones textuales* que el estudiante espera saber usar.
- c) la expresión de una determinada disciplina académica, en los cursos finales del bachillerato, presenta las características de un género discursivo.
- d) producir un tipo de discurso requiere conocer y practicar macroestructuras y microestructuras tradicionales fijadas en ese género con el fin de que faciliten la comprensión profunda de los métodos de la disciplina y
- e) el profesor ha de atender a la consolidación de esa competencia discursiva que cae de lleno en los procedimientos que la disciplina requiere (Battaner 1994: 44).

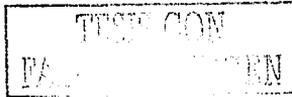
La retórica, los estudios de texto y de discurso han establecido que existen al menos cuatro macroestructuras textuales: la narrativa, la descriptiva, la expositiva y la argumentativa. En nuestra opinión, la denominación de macroestructuras textuales es preferible a la de *textos* narrativos, descriptivos, expositivos o argumentativos, puesto que sabemos que en un texto podemos encontrar todas las estructuras a la vez

en mayor o menor grado. Al hablar de macroestructura la referencia es a la estructura predominante en determinado texto, lo cual permite que, internamente, puedan aparecer microestructuras de otra indole sin que por ello se pierda o se rompa la "gran" estructura. Ejemplos de microestructuras son: aclaraciones, definiciones, caracterizaciones de conceptos, resúmenes de la información en los cierres, referencias a otros temas o de fuentes, ejemplos, etcétera.

Algunos autores, como Serafini, las llaman "diferentes tipo de prosa o formas del discurso que constituyen el "texto" y de "prosa básica": descripción, narración, exposición, argumentación (*ibid.*: 194-195). Ella subdivide los géneros textuales en cuatro grupos de acuerdo con la aparición de los cuatro tipos de prosa:

En el primer grupo, del monólogo a la autobiografía, prevalece netamente la presencia de la narración, seguida inmediatamente por la descripción. En el segundo grupo, del informe a la ley, aparecen los cuatro tipos de prosa, con un predominio neto de la descripción, la narración y la exposición. En el tercer grupo, de la poesía al guión, predominan de nuevo la descripción y la narración. En el cuarto grupo, que sólo incluye el editorial, el ensayo y el comentario, están presentes en igual medida las cuatro prosas básicas pero se diferencian por otras características (*ibid.*: 197).

En el marco teórico de este trabajo vimos que estas macroestructuras reciben varios nombres más. También enunciamos la cantidad de tipologías textuales que se han expuesto, de acuerdo con los distintos autores dedicados a su estudio, tantas que la tipología textual ya es un objeto de estudio. Ante semejante abundancia no nos queda más



que asumir que clasificar *todos* los tipos de texto desde una misma perspectiva es prácticamente imposible y, por añadidura, asunto de especialistas y no de competencia en la elaboración de textos escritos. A fin de cuentas, quien maneje lo suficiente las estructuras básicas, probablemente podrá redactar cualquier tipo de texto que le solicite su ámbito laboral sin grandes problemas. ¿Se puede exigir en la escuela que un estudiante sea periodista, poeta, gerente, legislador, analista y crítico al mismo tiempo? ¿En qué categoría podríamos clasificar un curriculum vitae, por ejemplo? Otra cosa es que conozcan la mayor variedad de textos que se producen, de manera que puedan identificarlos de acuerdo con el contexto y la situación en que surgen y sus soportes: libros, periódicos, papeles, etcétera.

Lo importante para nosotros es que los alumnos aprendan gradualmente las diferencias entre esas estructuras básicas pero de manera consciente ["metacognitividad, no por ósmosis" (Battaner 1994:46)], por medio del reconocimiento de sus características fundamentales, de manera que puedan tener aplicación en el aprendizaje de la redacción. A continuación exponemos esas características a grandes rasgos.

I. NARRACIÓN

1. Cuenta una sucesión de acontecimientos.
2. Tiene un principio y un desenlace, pero la secuencia no tiene que ser necesariamente cronológica.
3. Pone énfasis en las acciones, por lo que abundan los verbos de acción en pasado o en presente como tiempos eje alrededor de los cuales se organizan los demás.
4. Hay presencia de personajes y ambientes.
5. Predominan los indicadores temporales y los nexos lógicos.

II. DESCRIPCIÓN

1. Presenta y caracteriza a las personas, objetos, cosas y lugares, especificando sus rasgos, como resultado de la observación y la reflexión.
2. Los sustantivos y los adjetivos tienen un lugar privilegiado.
3. Los tiempos verbales más empleados son el presente o el copretérito.
4. Recurre a la comparación y a la metáfora.
5. Los conectores más utilizados son los de lugar.



III. EXPOSICIÓN ⁴

1. Pretende que se *comprenda*; explica una palabra, una situación, un fenómeno, un tema, el funcionamiento de algo.
2. Presenta pocas marcas del emisor (apariciencia de validez general de la información); se prefiere la tercera persona.
3. Por lo general, se entra directamente al tema, sin rodeos. Se parte de una idea central, que posteriormente se "demuestra" por medio de ejemplos o pruebas.
4. Presenta índices y esquemas.
5. Presenta información jerarquizada ligada mediante nexos lógicos; aparecen relaciones causa-efecto.
6. A menudo, como apoyo, recurre a la *descripción* e incluso a la *narración*.
7. Emplea un vocabulario especializado, formal, apropiado a la disciplina de la que se trate.
8. Casi siempre utiliza el tiempo presente.

⁴ La exposición es el tipo de estructura que más se utiliza en la escuela:

"Sin embargo, paradójicamente, apenas se le dedica atención en la escuela y, concretamente en la clase de lengua. En ella se suele dar preferencia a los textos narrativos y descriptivos, mientras que los alumnos se ven diariamente enfrentados (en la búsqueda de información, lectura de manuales o libros de textos -a veces de gran complejidad-, preparación de clase...) a textos expositivos, sin conocer sus claves estructurales ni lingüísticas (Martínez y Rodríguez 1989: 78-79).



IV. ARGUMENTACIÓN ⁵

1. Es de alta complejidad: expone argumentos y contrargumentos, confronta opiniones o valoraciones.
2. Tiene el propósito de convencer o persuadir al destinatario para que piense o actúe de una determinada forma, a través del razonamiento, apoyado en ideas lógicamente aceptables. Por ello, posee marcas que involucran al destinatario: preguntas retóricas, uso de la segunda persona, exhortaciones de diversos tipos.
3. Posee una *tesis* (idea fundamental en torno a la que se reflexiona), un *cuerpo argumentativo* (en él comienza el razonamiento, se ofrecen los argumentos para confirmar o refutar la tesis que actúan como "avales": argumentos de autoridad, citas, ejemplos) y una *conclusión*.
4. Presencia de relaciones de causalidad (por qué algo se da de determinada manera y no de otra).
5. Posee marcas que revelan el punto de vista del que se expresa y argumentos ordenados.

⁵ En la escuela casi no se enseña a escribir textos argumentativos, no sólo por la complejidad que representa, sino también porque, como acota Joaquim Dolz, sigue considerándose "causa de conflicto":

La escuela practica, sin saberlo (?), la censura de los textos de opinión. Evita la argumentación porque sigue siendo considerada como posible causa de conflictos, contraria a la neutralidad de la escuela. Se desaprovecha un recurso que permite resolver o negociar los conflictos y canalizar, a través de la palabra, la agresividad de los alumnos. [...] No sólo no se enseña [el texto argumentativo], sino que prácticamente no aparece en los manuales de lectura de los alumnos. [...] He podido constatar la ausencia total de textos de opinión en dichos manuales. Los juicios de valor y las opiniones morales

6. Hay mucha repetición como una manera de potenciar el efecto de convicción o persuasión en el lector.
7. Abundan los conectores lógicos para introducir la restricción, la oposición, las relaciones causa-consecuencia, la concesión, etc. y, por lo tanto la subordinación.

Algunos autores consideran la exposición y la argumentación una sola estructura: "expositivo-argumentativa". Sin embargo, en nuestra opinión, si bien es cierto que ambas macroestructuras comparten algunas características, la retórica a la que acude la argumentación puede ser inaceptable en el caso de la exposición, uno de cuyos requisitos básicos es ser lo más *objetiva* posible.

A estas estructuras básicas habrá que añadir las estructuras de **textos dialogados** y de **textos instructivos** (que intentan dar órdenes y fijan formas de proceder), sobre todo porque poseen una normativa particular y un sistema de puntuación específico.

En suma, si la actividad lingüística implica lo que se ha dado en llamar un proceso de *textualización*, en particular en el caso de la redacción resulta imprescindible que los formadores manejen cabalmente estas macroestructuras, de tal forma que puedan introducir a los estudiantes en esta actividad a la vez lingüística y metalingüística. Es

necesario llevar a cabo una amplia investigación, que podríamos llamar lingüístico-pedagógica, para encontrar el momento idóneo y la gradación exacta para aprehender cada uno de los procesos inherentes a dicha actividad sin descontextualizarla, como ha sido hasta nuestros días. Pero también es preciso tomar en consideración que la tipología no basta, no es la:

... fórmula mágica o el aspecto esencial en el enfoque textual de la enseñanza de la lengua. Una enseñanza comunicativa implica una idea mucho más amplia y profunda.

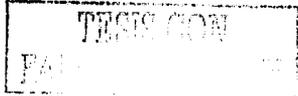
[...]

Cualquier tipología que elija el profesor para trabajar en clase no es más que una propuesta entre otras. El hecho de que, por razones didácticas, la presente como única no debe hacer que la crea única. La simplificación didáctica de confundir al profesor y hacer que éste termine viendo las cosas complejas como simples (Castellá 1996: 23).

3. 2. 4 **La cohesión**

En esta parte del trabajo, dedicada a la cohesión, nos referiremos esencialmente a la puntuación, los conectores y las anáforas, como los principales factores de la misma, aun cuando también en ella intervengan otros aspectos. Cassany define la cohesión como:

...la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión [...] Las diferentes frases que componen un texto se conectan entre sí formando una densa red de relaciones. Los mecanismos que se utilizan



para conectarlas se denominan formas de cohesión y pueden ser de distintos tipos: repeticiones o anáforas (la aparición recurrente de un mismo elemento en el texto, a través de la sinonimia, la pronominalización o la elipsis), relaciones semánticas entre palabras (antonimia, hiponimia), enlaces o conectores (entonación, puntuación, conjunciones), tc.[...] Sin formas de cohesión el texto sería una lista inconexa de frases y la comunicación tendría grandes posibilidades de fracasar, puesto que el receptor debería conectar frases por sí solo, sin ninguna indicación del emisor y con un elevado margen de error (1991:30-31).

La puntuación

El hombre perdió la coma, empezó a temer a las oraciones complejas, buscó las frases más sencillas.

Después perdió el signo de exclamación y comenzó a hablar en voz baja, monótonamente. No le alegraba ni le indignaba nada, todo le tenía sin cuidado.

Más tarde perdió el signo de interrogación y dejó de formular preguntas: ningún acontecimiento le despertaba curiosidad, ya sucediera en el Cosmos, en la Tierra, o incluso, en su propio hogar...

Luego de un par de años, perdió otro signo de puntuación -los dos puntos- y dejó de explicar a la gente su conducta.

Hacia el final de su vida no le quedaban más que las comillas. No expresaba ninguna idea propia, sino que siempre citaba a otros... Así que se desacostumbró a pensar y llegó hasta el punto final.

Alexander Kanevski⁶

El epígrafe anterior nos sirve para anunciar la seria dificultad que, en la actualidad, implica el empleo de la puntuación. Sin temor a exagerar, la puntuación constituye uno de los grandes aciertos en la evolución de nuestro sistema de escritura, puesto que no sólo permite manifestar la estructura lógica de un texto sino también, y por la misma razón, una mejor lectura y comprensión.

En el análisis de la muestra quedó en evidencia la cantidad de problemas que muestran los estudiantes en el uso apropiado de los signos de puntuación. Además, a pesar de que ya llevan al menos 11 años de aprendizaje y práctica de la escritura y la redacción, parecen no conocer más signos de puntuación que el punto, la coma y los signos de interrogación. Se nos podrá decir que el tipo de texto que se elaboró para la muestra no requería de otros signos; es un buen argumento; de hecho, suponemos que los alumnos conocen prácticamente todos los signos. La pregunta que nos hacemos es si están conscientes de que la puntuación es un instrumento específico de la lengua escrita, de suma importancia para organizar el significado en los textos, y si en verdad conocen sus significados y su forma de operar.

Llama la atención el hecho de que en muchas de las gramáticas o en obras dedicadas a la sintaxis y el estilo, a menudo ni siquiera se mencionen los signos de puntuación, quizá porque constituye un recurso exclusivo de la lengua escrita. (Aun cuando hay que reconocer que, por esas transferencias de "herramientas" que se suelen dar en la lengua, a veces escuchamos decir determinada expresión, con la aclaración: "entre comillas, ¿eh?", por ejemplo, o "entre paréntesis, quiero aclarar que..."). Sin embargo, es preciso recordar aquí algo que ya enunciamos páginas atrás: la *lengua* que estudian las gramáticas se basa sobre todo en documentos escritos y la mayoría de las veces sus ejemplos no provienen

⁶ En Alvero Francés 1977. Publicado por el vespertino habanero *Juventud Rebelde* (1975); tomado de la

de la oralidad; de hecho, casi siempre los ejemplos se toman de autores de renombre. Algunas les dedican algunas líneas dentro de un apartado por lo general denominado *ortografía*.

La definición de *ortografía* que nos proporciona María Moliner tal vez sirva de explicación para esa ausencia en las gramáticas: "Manera correcta de escribir las palabras. Parte de la gramática que se ocupa de ella" (1977: 587). En sentido estricto, la ortografía sólo alude a la forma correcta de escribir palabras, no a la forma de redactar o de organizar el texto mediante la puntuación.

La sección 1.8, "Ortografía" del *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1983:120-159), en lo que se refiere a la escritura, más allá de las grafías y los acentos, consagra diez páginas al empleo de las mayúsculas y a lo que titula:

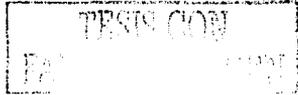
1.8.5: De los signos de puntuación. a) Hay necesidad de signos de puntuación en la escritura, porque sin ellos podría resultar dudoso u oscuro el significado de las cláusulas. [...] La coma, los puntos y paréntesis indican las pausas más o menos cortas que en la lectura sirven para dar a conocer el sentido de las frases; la interrogación y la admiración denotan lo que expresan sus nombres, y la segunda, además, queja, énfasis o encarecimiento; la diéresis sirve en unos casos para indicar que la *u* tiene sonido y en otros se puede emplear para deshacer un diptongo; las comillas señalan las citas, o dan significado especial a las palabras que comprenden.

Martín Alonso, en *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*, prácticamente no menciona la palabra puntuación, si bien en el título II

"La práctica de la estilística" (1991, tomo 1: 552-568) enuncia una serie de recomendaciones para la redacción. No obstante, el tema de la puntuación está ausente. En el parágrafo 346 sobre técnicas de ediciones, en el apartado "Ortografía", hablando de transcripción de manuscritos, Alonso dice que: "Para facilitar la inteligencia del texto se modificará la puntuación conforme a las normas modernas" (*ibid.* : 579), sin referencia alguna a lo que se entiende por "puntuación moderna". La obra de Alonso se centra en aspectos históricos, cuestiones sintácticas y léxico-semánticas y por tanto sus referencias no se salen de este entorno. Por ejemplo, al referirse a las cláusulas adjetivas, este autor se limita a dar ejemplos de una explicativa, con sus respectivas comas, y de una especificativa, sin comas, quizá con la convicción de que al aparecer gráficamente se asimilará sin dificultades la diferencia. Lo mismo sucede con Gili y Gaya, quien al menos explica que la diferencia en lengua oral se da por medio de una pausa y, en lo escrito, con el uso de la coma (*cf.*: Gili y Gaya 1975: 303).

Andrés Bello, en su *Gramática de la lengua castellana*, obra de valor indiscutible, jamás menciona los signos ortográficos. Llegó a nuestras manos la *Gramática inductiva de la lengua española*, del profesor Miguel Salinas. En ella encontramos el capítulo II dedicado a los signos ortográficos:

45. En los escritos, además de las letras y las palabras, hay unas figuras que se llaman signos ortográficos. 46: Algunos signos ortográficos sirven para



indicar que en la lectura deben hacerse ciertos descansos que se llaman pausas; otros sirven para dar a las palabras la debida entonación; en general, todos ayudan a entender mejor lo que se lee y lo que se escribe (fecha ilegible: 28).

En su *Manual de gramática española*, Rafael Seco (1962) destina una parte, muy somera, a la "Ortografía de la frase" y señala: "La expresión gráfica de las pausas y de la entonación corresponde a los signos de puntuación (298)." Seco explica los usos de los diferentes signos, sin más aportes que los de otros textos que tratan el mismo tema. Sin embargo, Seco manifiesta un aspecto que nos parece relevante porque denota que las normas de puntuación no son tan objetivas como sus definiciones; centradas fundamentalmente en relación con la lengua oral (pausa, entonación), parecen manifestarlo:

La entonación afectiva, de tan variados matices (sorpresa, alegría, energía, etc.), sólo cuenta con un signo que la exprese, el de admiración (!!). Los ejemplos siguientes, comparados entre sí, y cada uno de ellos consigo mismo en circunstancias distintas, presentarían una entonación diferente; sin embargo, su ortografía es igual: ¡Qué susto! ¡No lo entiendo! ¡Dios mío! ¡Adiós! Lo mismo ocurre con los diversos tipos de entonación interrogativa, expresados todos por un mismo signo de interrogación (¿?). Ejemplos: ¿Quién vive? ¿Me da lumbre, por favor? ¿Tú? Los escritores tratan a veces de dar a entender con más exactitud los distintos tonos por medio de la acumulación de signos (!!!cielos!!!) o de su combinación (!habráse visto?); pero son procedimientos poco usados hoy, tal vez por el predominio de un tipo más reflexivo de literatura (299).

Los cursos de redacción que se anuncian en los periódicos tampoco incluyen, al menos en el contenido programático, una apartado destinado exclusivamente a la puntuación. Veamos uno de ellos:

"Redacción moderna"

Corrección: Errores frecuentes

Claridad: El orden de las ideas

Concisión: Una epidemia llamada blablismo

Sencillez: El concepto moderno de la redacción

Buen gusto: Uso y abuso de la voz pasiva

La Jornada, junio de 2002

Podríamos suponer que el tema de la puntuación se tratará en el de "corrección" o en el de "sencillez", pero no podemos afirmarlo.

El análisis textual y discursivo tampoco ha puesto mucho interés en el tema de la puntuación, probablemente porque son muchos los estilos y no se puede hablar de un uso único y definitivo. Sin embargo, son esos análisis los que han puesto de relieve el hecho de que la puntuación no sólo responde a una representación de las pausas y tonos de la lengua oral, sino también y, sobre todo, a la estructura de la oración y a factores pragmáticos; de ella depende la interpretación del texto por parte del

lector. Al hablar se producen varias pausas que no necesariamente deben reflejarse con una coma en la lengua escrita.

Así, debemos entender por puntuación todos aquellos signos gráficos que, en primer lugar, indican límites entre los distintos constituyentes tanto en el marco de la oración simple como en el de la compleja o en el texto y son significativos; sólo en segundo lugar, que sirven para transcribir distintas entonaciones de un enunciado.

De acuerdo con las palabras de Lara (en Lara y Garrido 1986: 94), "hablar de ortografía es hablar totalmente dentro del campo de la normatividad, de un modo aun más claro que cuando lo hacemos acerca de la escritura". Al fin y al cabo, las reglas de puntuación son mucho menos claras y objetivas que las reglas ortográficas. Por ello, la mayor parte de los manuales de redacción o distintos trabajos sobre el tema se refieren muy sucintamente a algunos usos establecidos o a lo que "no hay que hacer" al puntuar.

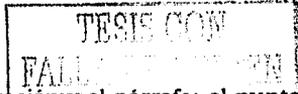
La normativa en el uso de la coma, por poner un ejemplo, suele ser poco clara y, muchas veces, irreal. Una de las típicas afirmaciones en cuanto a ese uso reza: no colocar nunca una coma entre el sujeto y el predicado. Esto es cierto en el caso de la oración simple, es decir la que, en los hechos, se utiliza menos. Pero ¿qué sucede entonces cuando, tras enunciar el sujeto, entra una subordinada adjetiva explicativa: la casa, que estaba en llamas, se desplomó?

Por otra parte, varios signos de puntuación no tienen un significado unívoco. El propio punto, en el caso de las abreviaturas, debe codificarse o descodificarse de un modo totalmente diferente que en el caso del punto como cierre de oración o de párrafo. El mismo fenómeno se produce cuando los puntos suspensivos se emplean para indicar la supresión de una parte en la transcripción de un texto, o cuando una interrogación o una exclamación entre paréntesis (¿), (!) pretende indicar duda o asombro. ¿Cuál es la diferencia entre los guiones cuando señalan cambio de interlocutor o cuando funcionan como paréntesis, por qué hay comillas dobles y comillas simples, paréntesis y corchetes, cuál es la razón de que a veces aparezca un solo paréntesis: a) ? Todos estos aspectos jamás se enseñan, como si se contara con un factor de uso, pragmático, que todos los que escriben y leen pudieran asimilar "automáticamente".

Serafini destina tres páginas de su libro a la puntuación. En *La cocina de la escritura*, Cassany se extiende un poco más en el tema. Para este último, las funciones de la puntuación son diversas:

... estructura el texto, delimita la frase, marca los giros sintácticos de la prosa, pone de relieve ideas y elimina ambigüedades, modula la respiración en la lectura en voz alta, etc. (*op. cit.*: 176)

Cassany como otros autores que han estudiado cuestiones de puntuación (Beaugrande 1997, Halliday 1976) concuerdan en que los diferentes signos ortográficos implican aspectos de distinta naturaleza. En primer lugar, la lengua escrita cuenta con un tipo de puntuación específico



para estructuras mayores como la oración y el párrafo: el punto seguido y el punto y aparte; y con otro tipo para estructuras menores como las oraciones subordinadas o coordinadas: la coma y el punto y coma, además de que, en la actualidad ha aumentado el uso de los dos puntos casi con la misma función que la coma y el punto y coma, a veces también en lugar de algún nexos. **Este primer tipo de signos ortográficos es el que sirve, fundamentalmente, para dar cohesión a los textos: es la puntuación fuerte.**

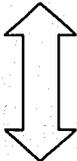
Estos signos, aunque tienen repercusión fónica en la lectura en voz alta, no se pueden considerar como recursos para representar en la escritura características de la lengua oral, como pausas y entonación, etc. Es más apropiado considerar estos signos como recursos propios de la escritura, para organizar los constituyentes textuales y oracionales. Este enfoque es fundamental para el planteamiento pedagógico, ya que sitúa el aprendizaje de la puntuación como parte de la reflexión gramatical, tanto en el marco de la oración como del texto (Zayas en VV.AA. 1995: 112).

Por otro lado, la lengua escrita recurre a otros signos para expresar diversas modalidades, tal como lo señalaba Seco, aunque en realidad los signos sean pocos y no sea posible transmitir con su sola presencia alguna emoción o sentimiento. Según Zayas, estos signos:

se corresponden con rasgos de la lengua oral: la interrogación y la admiración, los puntos suspensivos usados para representar vacilaciones e interrupciones de los participantes en un diálogo, así como el tono expresivo característico de las oraciones inacabadas (*ibid.*).

El tercer tipo de signos: comillas, rayas, paréntesis, corchetes, guiones poseen varios usos que dependen unas veces de requisitos textuales y otras, de factores pragmáticos de los que sólo el contexto puede dar cuenta. **Estos dos últimos tipos constituyen una puntuación activa.**

A continuación reproducimos el cuadro de Luna (1992 en Cassany 1997: 178), que consideramos ilustrativo puesto que muestra los “diversos grados de complejidad de la puntuación” según los signos que se utilicen.

Grado	Signos utilizados	+ simple
1°	punto y seguido	
2°	+ punto y aparte y coma	
3°	+ punto y coma	
4°	+ dos puntos	
5°	+ puntos suspensivos y <i>etcétera</i> .	
6°	+ guiones, paréntesis, comillas y recursos para resaltar.	
		+ complejo

Cabe un comentario a la presencia del *etcétera*, equivalente en ciertos usos a los puntos suspensivos, y de los recursos para resaltar e

incluso otros que, hoy, con la computadora como herramienta, a veces rayan en la exageración. Nos hemos encontrado con trabajos escritos que utilizan con el mismo propósito guiones (—), asteriscos (*), rombos (◊), balas (• •), flechas (⇔), manecillas (↔), etc. Esto es algo que, en el aprendizaje de la puntuación, habrá que tomar en cuenta para evitar un abuso que puede implicar errores de interpretación, entre otras cosas.

Estos signos, no obstante, no están directamente relacionados con el proceso de redacción; más bien son recursos que le atañen al proceso de edición. De hecho, cada casa editorial posee sus propias normas internas al respecto. El estudio sobre el uso y abuso de estos signos le correspondería a la grafémica, definida como la que se ocupa de “las oposiciones estructurales que se producen en la escritura gracias a la existencia del alfabeto” (Moreno de Alba 1992: 429). Ahora bien, tampoco es muy clara la frontera entre lo que se considera la puntuación propiamente tal y la grafémica. En realidad, parece que el estudio de la puntuación debería insertarse en los trabajos de esta rama algo olvidada de la lingüística como “grafemas suprasegmentales” (*ibid.*: 432), pero se trataría de un enfoque algo diferente —aunque sin duda de mucha utilidad— del que se centra en el estudio y el aprendizaje de la puntuación como elementos que permiten dar la mayor claridad y lógica posible al texto escrito, para los usuarios en general. Es decir, los estudios sobre grafémica en español, por parte de los especialistas, son sumamente

necesarios, pero la difusión de los resultados de sus trabajos para una aplicación práctica lo es mucho más.

En suma, podemos apreciar que la complejidad en relación con el uso de los signos de puntuación es altísima y su enseñanza-aprendizaje no puede consistir solamente en señalar "cuándo se pone o no un coma", sino también por qué y qué significados se desprenden de los diversos empleos, de tal manera que los usuarios lleven a cabo una amplia reflexión lingüística y, vale la pena repetirlo, metalingüística, que los lleve a crear un estilo propio. Porque, desde luego, el estilo⁷ es importante, pero la interpretación de un texto, de acuerdo con ese estilo y los propósitos de su emisor, lo es mucho más. Creemos que se requiere incentivar la investigación en cuanto a los aspectos semánticos y pragmáticos relativos a la puntuación en español, lo cual puede llegar a constituir un campo de estudio extremadamente fértil.

Por último, es importante tomar en cuenta una práctica constante en la escuela que consiste en que los maestros "corrigen" sólo los resultados finales de los textos de sus alumnos, nunca todo el proceso que lleva al texto final. Con seguridad, dedicar más tiempo al proceso de construcción de una redacción llevaría a tener mejores textos definitivos. Páginas atrás, nos referimos al problema de la evaluación de los textos. Señalamos que dicho problema es un tema aparte -también digno de

⁷ "Modernamente entendemos por *estilo* el carácter propio que da a sus obras el artista o literato, por virtud de sus facultades y medios de expresión. [...] Extensivamente, se considera el estilo como el conjunto de

estudiarse en el caso específico de la redacción-; sin embargo, para terminar este apartado resulta práctico citar a May:

...¿Deben los maestros corregir el uso, la ortografía y la puntuación de las expresiones creativas de los niños? Algunos dicen que sí y otros que no, rotundamente. Otros contestan que sí, pero muy gentil y cuidadosamente. Tal vez podamos tomar aquí una sensata posición intermedia en la cual el objetivo de los actos de hablar y escribir determinen la intensidad del acento que se ponga en los recursos mecánicos. Si un niño escribe creativamente y pretende ofrecer su producción a la revista de la clase, por ejemplo, deberá saber que debe considerar la ortografía, el uso y la puntuación en su texto *definitivo*. Si, por otra parte, da una charla espontánea o escribe una historia que puede o no leer en la clase, evidentemente el maestro no debe acosarlo con el lápiz rojo o con lecciones de gramática (1975: 232).

Los conectores

Desde el punto de vista de la sintaxis, los conectores sirven para enlazar elementos estableciendo relaciones dentro de los textos. Ahora bien, a la luz de lo que han aportado la lingüística textual y el análisis discursivo, podemos afirmar que su valor principal es el semántico-pragmático. Al mismo tiempo que esos nexos "conectan texto", las relaciones que producen también significan y sus distintos empleos pueden variar sustancialmente una expresión, ya lo enunciamos en el primer capítulo. Por esa razón es de extrañar que aun hoy las gramáticas no los traten profundamente como mecanismos fundamentales de la lengua tanto oral como escrita. La explicación, lo sabemos, es que el análisis sintáctico

acaba en la oración, además de que su extrema variedad en cuanto a la forma y la función impide un estudio específico dentro de las gramáticas tradicionales. Y, no obstante, son precisamente los matices que los conectores comunican los que son desconocidos por gran parte de quienes redactan.

En cuanto a la forma y la función, lo que hoy llamamos *conectores*, *nexos*, *enlaces*, entre otras denominaciones, se puede encontrar en las gramáticas como conjunciones, adverbios, locuciones adverbiales, conjuntivas, prepositivas, sobre todo dentro de los apartados dedicados a la oración compuesta. Roser Martínez plantea en pocas palabras los problemas a los que se enfrenta el usuario ante semejante dispersión:

El hecho es que las gramáticas y la formación recibida nos han entrenado para resolver dudas del tipo: ¿había o habían?, "se me cayó o se me cayó?", ¿callaros o callaos?", pero no por qué aquí es más adecuado "en cambio" que "por el contrario", por ejemplo. Es este el tipo de unidades léxicas, por lo tanto, el que ahora necesita una especial atención y el que, a veces, nos lleva al diccionario con resultados desiguales: ni están todas las unidades que son, ni las que están vienen con "instrucciones de uso" (Roser Martínez 1997: 9-10).

Como en el caso de la tipología textual, en los últimos años también se han multiplicado los estudios sobre los conectores. Cualquier trabajo que hable de textos, escritura, redacción incorpora un apartado relativo a los nexos. Esto ha traído consigo igual cantidad de clasificaciones de distintos tipos.

Algunos ejemplos son: la escuela francesa, que los denomina articuladores y los divide en dos tipos: retóricos, es decir que organizan el discurso, y lógicos (Moirand 1982: 138); la escuela anglosajona que, en general, se refiere a los marcadores textuales y los clasifica en: aditivos, enumerativos, transitivos, explicativos, ilustrativos, comparativos, adversativos, concesivos, causativos, consecutivos, conclusivos, resumativos, temporales y metatextuales, entre otros (*cf. ibid.*). En español, parece existir un acuerdo en llamarlos conectores, aunque ello no implica que exista una única clasificación; de todos modos los términos marcador textual, nexos o enlace aparecen como sinónimos.

En un intento por simplificar las listas de conectores tan diversas y con distintas nomenclaturas, Roser Martínez (*op.cit.*: 20) distingue cuatro tipos básicos de relación conectiva entre dos o más enunciados:

1. A+B: relación de adición
2. A-B: relación de "oposición"
3. A>B: relación de consecuencia (<causa)
4. A, B: relación de tiempo⁸

Nuevamente, nos vemos enfrentados a los mismos obstáculos, por llamarlos de algún modo, que en el caso de las tipologías. ¿Habrá que atenerse a alguna clasificación o bastará con conocer cómo operan y

⁸ Véase en la obra de R. Martínez *Conectando texto* las características comunes de los conectores que enumera. Aunque no estemos de acuerdo con muchas de ellas, pueden servir de apoyo para ampliar la información sobre su uso.

cuáles son los conectores básicos? No debemos olvidar, igualmente, que muchos de ellos pueden actualizar su significado en el contexto o, dicho de otro modo, expresar relaciones distintas, y que una misma relación puede manifestarse por medio de formas diferentes.

En *La cocina de la escritura*, Cassany (1997) presenta un cuadro con una lista no muy extensa y de fácil comprensión, “forzosamente orientativa, funcional e incompleta”, que nos parece una buena guía. El cuadro de este autor clasifica los que él llama marcadores textuales en dos grandes tipos y varios subtipos (con su respectiva lista de ejemplos, que no reproducimos), a saber:

Para estructurar el texto. Afectan a un fragmento relativamente extenso del texto (párrafo, apartado, grupo de oraciones...). Sirven para establecer orden y relaciones significativas entre frases.

- Introducir el tema del texto
- Iniciar un tema nuevo
- Marcar el orden
- Distinguir
- Continuar sobre el mismo punto
- Hacer hincapié
- Detallar
- Resumir
- Acabar
- Indicar tiempo
- Indicar espacio

Para estructurar las ideas. Afectan a fragmentos más breves de texto (oraciones, frases...) y conectan las ideas entre sí en el interior de la oración. Son las conjunciones de la gramática oracional:

- Indicar causa
- Indicar consecuencia
- Indicar condición
- Indicar finalidad
- Indicar oposición (adversativas)
- Indicar objeción (concesivas)

Cassany advierte que:

...deben colocarse en las posiciones importantes del texto (inicio de párrafo o frase), para que el lector los distinga de un vistazo, incluso antes de empezar a leer, y pueda hacerse una idea de la organización del texto. No hay que abusar de ellos porque pueden atiborrar la prosa y convertirse en cuñas (1997: 154-156)⁹.

Como se puede observar, lo que importa en este tipo de enfoque no es si los nexos o conectores sirven para coordinar o subordinar ideas, sino que se toman esencialmente en su función semántico-pragmática, superando así el análisis gramatical de la oración (compuesta) e incorporando los aspectos textuales de manera global.

Ahora bien, si un alumno de primero de primaria escribe:

“A mi me gusta andar en bicicleta porque vas con un papalote y lo puedes bolar rapido.”

⁹ Para la lista de ejemplos véase la obra de Cassany, que plantea algunas aproximaciones diferentes en cuanto a la redacción, si la comparamos con la de Serafini, por ejemplo.

“El toro es bravo pues tiene cuernos.”

**“Bartola regaló raíz al vendedor para que tuviera también su
planta.”¹⁰**

o canta:

**“Una rata vieja que era planchadora por planchar su falda se quemó la
cola”**

¿no es posible aprovechar todas esas estructuras, ya adquiridas, para hacer prácticas constantes del uso de los conectores para aprender los distintos tipos y formas, mucho antes de enseñar el sujeto y el predicado? Recordemos que uno de los problemas detectados en el análisis de la muestra no es sólo la escasez de conectores (sobre todo los que marcan estructura), sino fundamentalmente la excesiva repetición de unos cuantos, que siempre son los mismos, y algunos usos no adecuados.

Este empleo repetitivo de los mismos conectores es algo que han detectado todos los estudiosos de las redacciones de los escolares. Así lo expresan Carozzi y Somoza:

Los conectores que más usan los chicos en las narraciones son “entonces”, “y”, “después”. Esto es así incluso en los grados superiores, a pesar de que ya son capaces de entender otras relaciones lógicas expresadas por conectores como “aunque”, “sin embargo”, “por lo tanto”, “ya que”. Incorporarlos a la escritura no es fácil (Carozzi y Somoza 1994:84).

¹⁰ Ejemplos obtenidos de ejercicios realizados por alumnos de primero de primaria, en sus libros de español (escuela privada).

Coincidimos con Serafini en cuanto a que lo imprescindible, en todo caso, no es conocer todos los listados de conectores habidos y por haber, sino asimilar su existencia y sus formas de operar.

Para escribir un texto con conexiones eficaces y explícitas no es indispensable conocer todas estas posibilidades lógicas haciendo un estudio sistemático de ellas; es suficiente adquirir el hábito de preguntarse cuál es la conexión entre la frase o el párrafo sobre el cual se está trabajando y el precedente, verificando que la conexión lógica sea comprensible (Serafini 1993: 76).

Conseguir una lista de ayuda-memoria con términos equivalentes para cada uso ya no es una labor titánica. Se pueden hacer "juegos lingüísticos" preciosos con los conectores desde los primeros años de la escolaridad. Jugar a las "causas y las consecuencias", a "oponer ideas", a "ordenar acciones en tiempo y espacio", a "encontrar diferencias entre los usos de unos y otros", etc., reconociendo su función semántica y utilizando los nexos más representativos y sus equivalentes, sólo así podrán entender cómo se relacionan las ideas entre sí.

Anáforas o proformas textuales

La anáfora tal vez sea uno de los mecanismos de cohesión más estudiados por el análisis textual. Veamos en la muestra que aparte de los pronombres personales, demostrativos y relativos, elementos anafóricos

por antonomasia, el uso de anáforas elaboradas *ex profeso* para la construcción del texto escrito, en general era escaso. En cambio, lo que encontramos fue mucha repetición.

La anáfora también es un tipo de elemento relacionante dentro del texto, pero de una índole diferente de los nexos, puesto que lo que establece son correlaciones entre las partes de una estructura textual, de oración a oración o de párrafo a párrafo que, incluso, pueden estar bastante alejadas unas de otras. Afirma Flórez:

... el fenómeno de los procesos anafóricos, caracterizado por la relación de correferencialidad que se establece entre el elemento anafórico y lo omitido o pronominalizado, pone en evidencia la necesidad de tener en la gramática de una lengua un componente pragmático, en el que se especifique lo sistemático de la relación del signo con el usuario y con la situación de enunciación (Flórez 1990:15).

El manejo adecuado de los mecanismos de sustitución en el entramado textual escrito es vital. Es posible que, en la comunicación oral y debido a la deixis, no haya que poner tanta atención ni al referente ni a la concordancia que muchas veces debe existir entre el antecedente y su anáfora. Es común escuchar, por ejemplo, el pronombre *lo* como sustituto de un sustantivo femenino. Pero en el texto escrito una anáfora o un sustituto mal utilizado puede impedir totalmente la comprensión.

Por otra parte, los estudios sobre la anáfora que, como su nombre lo indica, remitiría estrictamente a elementos que se han mencionado *antes* en el texto, con frecuencia olvidan que los referentes de las "anáforas" a

veces pueden aparecer después o encontrarse fuera del texto, aunque no es lo más común. Autores como Sophie Moirand (1982:139) prefieren hablar de *diáforas*. Ella distingue dos tipos de diáforas: las diáforas gramaticales: "que remiten hacia arriba o hacia abajo a un segmento más o menos largo del texto" y las diáforas léxicas: "que se pueden apreciar formalmente... remiten o bien a nociones específicas del ámbito de referencia, o bien a nociones generales" (*ibid.*).

Es conveniente señalar aquí que al hablar de anáforas no se puede evitar la mención de los deícticos, en nuestra opinión un tipo de *diáfora*. Citamos las definiciones de Flórez que intentan explicar la diferencia:

Tanto la deixis como la anaforía son procesos en donde se establece una relación referencial entre un elemento pronominal o nulo y un referente. La relación deíctica es un modo de referencia en el que se señalan, indican, muestran realidades en forma "inmediata" y se las sitúa en las coordenadas espacio temporales del enunciado. Por eso es que *Yo* y *Tú* son los elementos deícticos por excelencia, ya que el primero se refiere al emisor del enunciado, y el segundo al destinatario. [...]

Esta relación deíctica puede establecerse con las otras formas pronominales, los demostrativos, los determinativos, etc.; siempre y cuando podamos con ellos hacer referencia a algo no incluido previamente en el discurso mismo y que esté presente en las circunstancias espacio-temporales de éste. Se ve claro que la relación deíctica localiza e identifica personas, objetos, eventos, procesos y actividades de las que se habla o a las que se alude en el enunciado, en relación con el contexto espacio temporal, creado y sostenido por el proceso de enunciación y por los participantes del discurso.

El mecanismo de la anaforía, por el contrario está definido por la relación que se establece entre un antecedente ya mencionado, explícita o implícitamente (presupuesto), en el enunciado o discurso, y el elemento anafórico; omitido (elipsis)

o expresado (pronominal). Es una relación "mediata", no inmediata como la que se establece con la deixis (1990: 59, nota 28)

Para Cassany (1995:162), anáfora es la:

... repetición sistemática de un elemento a lo largo del discurso. [...] El trabajo de la escritora o del escritor consiste en camuflar las constantes repeticiones o en ahorrarlas, si es posible, siempre que se garantice la conexión y la comprensión. Un ahorro excesivo provoca vacíos de significación y desconcierto, pero la reiteración sistemática de las mismas palabras carga la narración y le quita vigor. Al final, la anáfora se convierte en uno de los dolores de cabeza más persistentes en el autor.

No pretendemos debatir en torno a estos conceptos. Hasta ahora hemos empleado el término *anáfora* por ser el término que más se utiliza, sin embargo, para efectos prácticos estimamos que es preferible hablar de *proformas textuales* (por no caer en la tentación de emplear un nuevo término como "repetidor textual"). Ello no implica que todos esos mecanismos no se puedan y deban estudiar también por separado. El término proforma textual nos permite incluir anáforas y catáforas en todas sus categorías sintácticas y semánticas; es decir, todo tipo de elementos sintácticos, léxicos, sintagmas y hasta "pronombres propios" como Fulano, Merengano, etc. que sirven como sustitutos en la construcción de un texto.

Las proformas textuales tienen la función de permitir la *reaparición* de algún elemento -sobre todo léxico- del texto, sin que se repita la misma expresión. Desde siempre, la estilística ha señalado como "mal visto" el hecho de que se repita constantemente algún término. Bernárdez

(1982:103) manifiesta, con toda razón, que las variantes pronominales o léxicas se han estudiado desde siempre en la lingüística "tradicional". La diferencia con el enfoque textual reside en:

... delimitar con mayor precisión la forma en que se realizan los diversos procesos de repetición y, en general, de sustitución, así como integrar dichos procesos en el esquema general de la estructuración del texto.

Bernárdez distingue "dos formas fundamentales de repetición: *sustitución léxica sinonímica* y *pronominalización*, que también podemos llamar "sustitución mediante proformas" (*ibid.*). Lo más inmediato es sustituir por medio de sinónimos, pero ¿podemos hablar de sinónimos e incluso de hiperónimos o epítetos, en el caso de sustituciones como don Benito Juárez, El Benemérito de las Américas, El promotor de las Leyes de Reforma, El Presidente de la República, El que acuñó el lema: "sufragio efectivo no-reelección", etc. No, rotundamente no. Se trata de frases u oraciones que remiten a un mismo referente, pero no son sinónimos; tampoco son una variante deíctica igual a "este, tal, dicho, presidente", pero todos tienen la misma función: son expresiones que, en el texto, sirven para que don Benito Juárez vuelva a aparecer sin repetir su nombre literalmente, cada vez, "Don Benito Juárez". Dentro de las proformas textuales, además, habrá que incluir a todas las conocidas, pronombres en general, adjetivos demostrativos, posesivos, artículos, hiperónimos, proadverbios, el proverbio hacer, etc. y, claro está, la paráfrasis y la elisión (véase ejemplo en Cap. 2, p. 118).

Consideradas así, desde su función de sustitutos, sin detenerse en las diferencias morfológicas y sintácticas, parece más fácil poder trabajar en torno a las relaciones anafóricas, catafóricas, endofóricas o exofóricas que esas proformas textuales generan, con el fin de resolver problemas de redacción.

Sin embargo, no se puede esperar que los estudiantes preuniversitarios, mucho menos los de primaria o secundaria, manejen esta terminología. El vocabulario que a menudo emplean los profesores, directamente extraído de los textos teóricos básicos, debe llevarse al estudiante simplificado. Esto no quiere decir "empobrecer el aprendizaje", sino tener muy claro el objetivo, porque de lo que se trata, en este caso, es de que aprendan a redactar, no de que sean lingüistas. Sería como pretender que en la clase de biología conocieran todo lo relativo a los procariontes o se convirtieran en analistas de la problemática bioética, o en la clase de matemáticas estudiaran cibernética. Hay veces en las que por querer enseñar demasiado, se logra que aprendan muy poco.

En el caso de los sustitutos textuales, habrá que hacer análisis de textos y prácticas de redacción de manera que, en primer lugar, se entienda su funcionamiento y sus reglas, y sólo después, en la enseñanza media básica o superior, se aprenda formalmente que tienen diferentes categorías, funciones y denominaciones. Es probable que haya textos sin una estructura muy definida, con un estilo semicaótico desde el punto de vista de la puntuación, pero no hay un solo texto que no contenga

anáforas. Incluso se pueden llevar a cabo ejercicios orales, previos a la escritura, para determinar las proformas textuales que pueden servir para sustituir cada una o muchas de las expresiones a las que se aludirá posteriormente en un texto escrito (u oral). Ésta, incluso, es una actividad lingüística que se puede efectuar desde el pre-escolar, al mismo tiempo que se introduce la lecto-escritura, sin menoscabo de ninguna de las dos habilidades. Lo verdaderamente inaceptable es que los profesores del área no manejen, así sea superficialmente, estos conceptos. Recordemos que ésta fue una de las causas del “fracaso” de la aplicación del método estructural a la enseñanza de la lengua... aun hoy hay quienes no tienen muy claro qué es un enunciado ni cuáles son los modificadores directos o indirectos. No se puede enseñar lo que no se conoce.

3. 2. 5 La coherencia

María Moliner define el término “coherente” como:

Tal que las cosas o partes de que constan se relacionan todas unas con otras de modo que constituyen un conjunto con una unidad y sin contradicciones...

La coherencia en un texto se apega también a la definición de Moliner, sólo que no depende únicamente de cómo éste se relacione con la “realidad”, sino también de cómo está organizada su estructura semántica,

del orden de las ideas y de las funciones pragmáticas que se cumplen entre emisor, receptor, texto y contexto. Así, lo dijimos en el marco teórico: un texto, que puede ser totalmente "coherente" para su emisor, puede no serlo para el receptor.

En el capítulo 2 de este trabajo, recurrimos a las definiciones de Lomas tanto para la coherencia como para la cohesión textual. Recordemos que la coherencia es una propiedad del texto que selecciona la información relevante de la irrelevante, en un orden lógico y la que organiza la estructura comunicativa, en el caso del texto escrito: la introducción, el desarrollo y la conclusión, fundamentalmente. De este modo, se refleja claramente el hecho de que la coherencia y la cohesión son dos lados de una misma realidad, aunque sus manifestaciones sean de distinta índole. La coherencia responde, sobre todo, a factores semánticos y la cohesión más bien a factores sintácticos, aunque no exclusivamente.

Decíamos, también, que es muy diferente hablar de coherencia en la comunicación oral, en la que con frecuencia basta con la prosodia, lenguajes no verbales y mecanismos paralingüísticos para que se establezca, que referirse a la coherencia en la comunicación escrita. Esta última, en términos generales, debe recurrir al uso de elementos primordialmente lingüísticos, además de los pragmáticos, para que la información fluya y se obtengan sentidos.

Una poeta, profesora de literatura, que leyó el índice de este trabajo, nos preguntó: ¿pero, por qué les interesa tanto la coherencia? La pregunta no nos asombró; al hablar de los textos literarios, ya señalábamos que la coherencia podía manifestarse de un modo distinto que en los textos no literarios, más aún en la poesía.

Bernárdez (*op.cit.* 158), considera que:

la coherencia es un fenómeno pragmático que, por tanto, "interviene" ya antes de la estructuración del texto, es decir que está centrado en la intención del emisor. [...] ...la coherencia no es la intención comunicativa, pero depende directamente de ella; corresponde más bien a ese plan global que sirve de expansión de las intenciones comunicativas...

Para nosotros, las aseveraciones de Bernárdez son correctas desde el punto de vista del emisor de un texto, sin embargo, no incorporan el punto de vista de receptor. Pensamos que la coherencia tiene dos direcciones, la del emisor del texto y la del receptor. Por supuesto que el emisor hará todo lo posible por hacer el texto lo más coherente posible, si su intención es hacerlo, pero ello no siempre asegura que el receptor lo "interprete" con el mismo grado de coherencia, ni aun cuando el emisor haya tomado en cuenta todos los factores situacionales. De todos modos, no cabe duda de que una buena planificación del texto redundará en una mayor coherencia. Establecer el tema, los subtemas, ejemplos, apoyos, etc. y las diversas secuencias será una buena manera de empezar a construir coherencia.

Tal vez la noción de coherencia sea la más difícil de captar más allá de "salirse del tema o perder la idea" pero, de acuerdo con Alcalde Cuevas (VV.AA. 1995: 33), quien a su vez cita a Espéret:

El principio de coherencia debe guiar toda actividad de aprendizaje de la escritura. En ese sentido el desarrollo de la capacidad de control de la planificación textual puede ser descrito así:

El niño comienza planificando paso a paso, centrándose en la coherencia local; de alguna forma, las unidades semánticas recuperadas por la memoria son sistemáticamente expresadas (dice todo lo que sabe); después, el niño llega a ser capaz de efectuar un tratamiento previo de los contenidos recuperados; por fin, el resultado del tratamiento semántico global le permite realizar elecciones particulares en cuanto a la forma verbal o incluso en cuanto a su misma aparición en el texto definitivo en función de restricciones pragmáticas (fines elaborados)' (Espéret 1990:13).

Los textos analizados en la muestra arrojaron dificultades con la estructura en la introducción, la conclusión y en el interior de los "párrafos". Si bien es cierto que los alumnos de la Universidad del Valle de México tal vez no contaron con el tiempo suficiente para "planificar" su texto en relación con el contenido, también es verdad que una vez asimiladas ciertas estrategias para la redacción -como el establecimiento de la estructura- éstas se aplican siempre, casi mecánicamente. Por eso, la falta de tiempo para planear el texto no puede ser la justificación de la ausencia de introducción y conclusión, y hasta de título, en textos elaborados por estudiantes de 6° de preparatoria. Los títulos, como dijimos, constituyen el resumen de resúmenes del tema de un texto y en

torno a ese tema debe girar el contenido de todo el texto, mediante mecanismos léxicos, sintácticos y pragmáticos¹¹.

El problema de la organización del texto en párrafos denota carencias superiores a otras en el método de enseñanza-aprendizaje de la redacción, tanto más cuanto que es una particularidad de la escritura que no tiene correlato en la lengua oral; no obstante, es una de las herramientas preponderantes para organizar el significado y, en consecuencia, la coherencia en los textos escritos. Las propuestas de “combinación de sintagmas” a partir de oraciones simples, pueden servir de apoyo pero no son suficientes. En este caso, la reflexión tiene el lugar de honor.

El trabajo previo de planeación del tema en cuestión, por medio de la elaboración de esquemas, “mapas mentales”, “lluvia de ideas”, etc., es desde luego imprescindible. Acostumbrar a los estudiantes a buscar la mayor cantidad de información posible en todo tipo de “soportes” es una tarea pesada pero absolutamente necesaria. Hacer esquemas de textos leídos puede resultar provechoso desde el momento en que permite a los aprendices tener una visión “global” de los temas tratados, como si se tratara de un árbol con su tronco y sus ramificaciones y, en consecuencia, mostrar en la práctica cómo se estructura la coherencia.

¹¹ Remitimos al lector al apartado 4.5 del texto de Serafini (1993) para algunas orientaciones en torno a introducción y conclusión.

Sin embargo, aún hace falta mucha investigación en relación con los procesos de construcción de coherencia desde la perspectiva de la producción; pero, sobre todo, se requieren prácticas constantes en el aula (y profesores dispuestos a dedicar mucho tiempo a esa labor). Es un hecho que el "contacto" con textos modelos o con "ejemplos" de escritores de renombre no constituye un recurso suficiente, porque dichos documentos se analizan desde el punto de vista de la recepción. Si el análisis de los textos "bien redactados" bastara, no se darían los problemas con la redacción que pudimos y podemos detectar. Ya mencionamos que el paso del canal oral al canal escrito es un camino tortuoso por el que cuesta llegar a la meta. ¿Cuántos casos conocemos de personas que se expresan con bastante claridad y coherencia oralmente, que pueden leer y extraer información de un texto leído con destreza, pero que a la hora de poner sus ideas en el papel, claudican? Tal vez sea uno de los primeros aspectos en los que deberíamos concentrarnos.

3.2.6 La adecuación

La adecuación es el tercer elemento con un lugar preponderante en el proceso de redacción y está más relacionado con el nivel pragmático que con otros, como el sintáctico y el semántico, en lo que a competencia textual se refiere. Hay adecuación en la redacción cuando, tomando en

cuenta la situación de escritura, emisor, receptor, mensaje, función y contexto, se utiliza el lenguaje apropiado a esa situación. En la lengua oral, hasta hace pocos años, la adecuación se daba -y desde luego que aún se da aunque no en la proporción de antes- casi de manera natural. El "componente pragmático" permitía que no se hablara igual con los amigos que con los padres, los profesores o las autoridades, etc., incluso en los medios no escolarizados. No obstante, hoy, al contrario, esa diferencia no se da con tanta "naturalidad" y el uso del habla coloquial en casi todos los ámbitos no causa extrañeza ni reprobación, a tal punto que podemos observarlo cotidianamente en los medios de comunicación.

Esta especie de "liberación" de las "ataduras" sociales del lenguaje está relacionada con muchos fenómenos que no nos corresponde analizar. Para los hablantes y la evolución de la lengua significa una verdadera revolución, aunque muchos no lo juzguen así. Decía Alfonso Reyes que si no hubieran existido las lenguas "vulgares" (en el estricto sentido de la palabra), todos hablaríamos latín. Pero la lengua escrita sigue siendo "conservadora" y, en ella, todavía se requiere el uso del registro adecuado al receptor y al contexto situacional, mucho más dentro del ámbito académico; ciertamente, en los textos de "creación" o con propósito literario, los cambios de registro responderán a otras intenciones.

Para Cassany, la adecuación ("nivel de (in) formalidad") es "la sal y la pimienta del escrito", tan es así que la falta de competencia en la adecuación

de los textos puede implicar serias dificultades para la comunicación e incluso que el texto se tire a la basura.

Dominar la escritura significa también percibir el valor sociolingüístico de la lengua.

[...]

Todos los usuarios y las usuarias más o menos competentes de una lengua pueden discriminar los escritos formales de los informales, pero sólo los autores más conscientes del valor de las palabras saben determinar las causas de ello (1995: 187).

Aunque la adecuación responda sobre todo al nivel pragmático de la lengua, sus manifestaciones concretas no se circunscriben al uso de determinado vocablo, o a las categorías de sustantivo, verbo, adjetivo o adverbio. También pueden aparecer en usos sintácticos (*la saludas de mi parte/me le das saludos*); en el uso de conectores (*sin embargo/mas sin en cambio*); muletillas (*bueno, este*), etc., en general, usos del canal oral.

Así, como si estuviéramos dando vueltas en círculo, volvemos al punto de partida. La muestra analizada en el segundo capítulo demostró precisamente que la mayor parte de los estudiantes escribe como habla; las marcas de oralidad están presentes en prácticamente todos los niveles. ¿Consecuencia de la cultura audiovisual? ¿Problemas de enseñanza? ¿Ambas razones? Las preguntas quedan abiertas a futuras investigaciones.

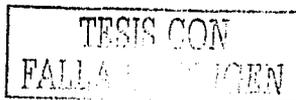
Por fortuna, el enfoque comunicativo ha abierto las puertas al estudio de las variantes lingüísticas y es posible que ello permita adquirir mayor conciencia de los distintos usos en los diversos contextos, sobre todo

tratándose de lengua escrita, para emplearla mejor. Es de capital importancia conocer y reflexionar en torno a la mayor cantidad de registros posibles; recordemos que puede darse el mismo tipo de dificultades en la comunicación si en una situación informal se utiliza un lenguaje formal que a la inversa.

Hace falta un poco de reflexión respecto del papel de los padres dentro de este complejo sistema que implica aprender a redactar. Los estudios pedagógicos y de psicología cognitiva han intentado demostrar que las capacidades de aprendizaje son mejores en los entornos sociales con mayores recursos, no necesariamente económicos, sino más bien en recursos que podríamos llamar de estímulos hacia el conocimiento¹². Probablemente así sea; la encuesta que reproducimos en el capítulo dos muestra que la mayoría de los estudiantes considera que la escuela no fue el único contexto que intervino en sus "conocimientos" sobre la redacción. Sin

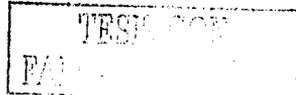
¹² [...] el papel de la familia es primordial para la adquisición del lenguaje y sigue siendo esencial para la adquisición de lo escrito: las prácticas de lectura y de escritura de cada familia y, de manera más general, su relación con lo escrito, serán, en la mayoría de los casos, determinantes para la actitud del propio niño frente a lo escrito. En las familias en las que se valora lo escrito y donde los padres leen con sus hijos, éstos seguramente tendrán ventajas en relación con los de aquellas familias en las que el libro es prácticamente un producto desconocido y, desde luego, en relación con los que provengan de familias analfabetas. [...] De modo que, al entrar a la escuela, ciertos niños se van a encontrar en varios niveles frente a un mundo extraño: -por una parte, desde el punto de vista de su lenguaje, y más precisamente de la distancia entre el lenguaje de su familia y el de la escuela; -por otra parte, en el francés escrito que, tampoco, corresponde a su francés hablado y que, por ende, no hará más que aumentar su dificultad, al manifestar con mayor claridad las diferencias sociales, familiares y culturales; -la familiaridad de su hogar con la cosa escrita: hábitos de lectura, posesión de libros, de periódicos, etc., comportará una integración devaluada de la lógica de lo escrito y de las relaciones sociales que implica, acelerando las diferencias preexistentes.

Habrà que agregar a esto la actitud general de los padres frente a la escuela, su propia historia escolar, la valoración o la crítica de la escuela, el conocimiento suficiente del sistema escolar para velar por la buena orientación de los niños, etc. (Bouvet, Falaize, Federini y Ferynet, *L'illettrisme: une question d'actualité*, Hachette, 1995, en C. GOLDBER y D. GAONAC'H, en prensa).



embargo, en la actitud de los padres, al menos en lo que concierne a los distintos usos del lenguaje, prevalece una postura ideológica conservadora difícil de superar.

Asistimos a una "clase abierta" de tercero de primaria de escuela privada, sólo como observadores, para ver el tratamiento de los textos literarios y las formas de análisis que, en este nivel, practican los profesores. Los alumnos habían leído *Los pasos de López*: se hicieron comentarios acerca del contenido, los personajes y la estructura del texto para elaborar un "mapa" que les permitiera hacer un resumen. En términos generales, el ejercicio logró su propósito, aunque con mucha ayuda de la maestra. Sin embargo, aparte de la pertinencia o no de leer esta obra en ese nivel de enseñanza, lo que llamó nuestra atención fueron las quejas de los padres de familia. Se quejaron del vocabulario. Alguna mamá contó que ella misma leía el texto al niño pero que "se saltaba las palabras altisonantes" (no contiene más de cuatro). Es fácil imaginar, entonces, la actitud de estos padres frente a textos -producidos por sus hijos- "poco adecuados" a las expectativas que, con seguridad, tienen puestas en sus descendientes. Es posible que éste sea el peor escollo.



**BREVE COMENTARIO A FENÓMENOS DE MUCHA ACTUALIDAD: EL
CHAT Y EL CELULAR**

La informática y la telefonía celular que puede transmitir textos constituyen hoy la manera más rápida de comunicarse por escrito. El fenómeno va en aumento; se conocen casos de adolescentes e incluso pre-adolescentes que pueden pasar hasta cinco, seis o más horas “conversando por escrito”. A diferencia del *correo electrónico* que, tal como la denominación lo señala, no es sino un tipo de correspondencia, es decir que conserva más o menos los mismos rasgos del correo normal dependiendo de la situación de escritura, el *chat* y los mensajes de texto por celular poseen marcas evidentes de oralidad, tanto más cuanto que la ausencia física del interlocutor y las restricciones de espacio -en las pequeñas pantallas de los celulares- dificultan que los muchachos se extiendan en lo que comunican.

Así, en efecto, los jóvenes en particular pero también muchos adultos conversan por medio de estos canales. Para que la “conversación” fluya, los textos no pueden ser excesivamente largos; al contrario, deben ser cortos, rápidos, casi telegráficos. La celeridad que produce esta forma tan peculiar de comunicación está generando cambios sustanciales en la comunicación escrita. En entrevistas con alumnos de secundaria, éstos nos han manifestado que muy a menudo, al redactar trabajos para la

escuela, tienen que "pensar" para escribir, por ejemplo, un *que* en lugar de un *ke*

En el *chat*, los cambios más notorios, por el momento, son (el sueño de muchos) la simplificación ortográfica: el uso de *k* en lugar de *qu*, desaparece la *h*, la *ch* se sustituye por *x*; la reducción de los signos de exclamación casi exclusivamente a su empleo en el cierre y no en el de apertura (muchas veces usando indistintamente uno de los dos y, a menudo, el que queda más cerca de la mano derecha en los teclados (||||); la inclusión permanente de los llamados *emoticones*: caritas felices, caritas tristes, enojadas; un sistema cada vez más rebuscado de abreviaturas; innumerables siglas, entre otros.

En cuanto a los mensajes textuales por telefonía celular, el espacio reducido provoca un tipo de escritura aún más sorprendente. En este caso, prevalecen las siglas del tipo TQM, PKM, etc. En España, donde posiblemente haya más población con acceso a estos soportes que en México, el fenómeno parece más generalizado. Una estudiante de Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM nos proporcionó un artículo de la revista *EPS* (lamentablemente sin fecha pero sin duda muy reciente) titulado "Un jeroglífico en el móvil". Este artículo, que trata precisamente el tema de los mensajes escritos en los teléfonos celulares, señala: "Los mensajes cortos de texto entre teléfonos móviles hacen furor entre los más jóvenes y han creado un nuevo lenguaje con dos ventajas: es ininteligible para muchos adultos y sale mucho más barato que hablar de

viva voz.” Nosotros agregaríamos otra característica que no podríamos calificar de ventaja: es un nuevo lenguaje que sólo se manifiesta en la forma *escrita*..

Veamos algunos ejemplos, obsérvese la omisión de las vocales en particular:

A dnd kirsir (¿A dónde quieres ir?)

xdon ;) (perdón)

Llgo + trde kdms a ls 6? (Llego más tarde, ¿quedamos a las seis?)

y pso tngo mvid fmily sbado bss wps kuntam n chat (Yo paso, tengo movida familiar el sábado. Besos guapos. Cuéntame en el chat)

Para expresar sentimientos y emociones no sólo recurren a los *emoticones*; los signos de admiración o interrogación se multiplican (???? ||||) y, aunque parezca una contradicción, el citado artículo nos hace ver que “lo que ahorran en caracteres por un lado, lo desperdician por otro”.

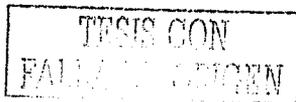
La revista añade: “Ahora un argot jeroglífico a medio camino entre el telegrama y la taquigrafía se impone en los habitáculos virtuales.” Una primera conclusión podría ser que se trata de una nueva jerga juvenil sin importancia; sin embargo, la propia revista reconoce algo también observado por nosotros: “Jóvenes y no tan jóvenes se apuntan a la moda del mensaje corto.”

En fin, nos parece de sumo interés señalar que, de acuerdo con lo que la revista nos informa, el libro de no-ficción más vendido en el Reino Unido fue un diccionario para enviar mensajes cortos. Esto último de algún modo puede indicar que la "moda" tal vez no sea tan pasajera, como suele suceder con las jergas juveniles.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo intentamos hacer un recorrido por los estudios realizados en el ámbito lingüístico en torno a la actividad global de comunicación: el texto, en particular el texto escrito, con el objetivo específico de establecer los aportes de disciplinas tales como la lingüística textual y el análisis del discurso al aprendizaje de algunas operaciones implicadas en la producción de textos. Para ello, centramos nuestro estudio en los textos más marginados, por así decirlo, de los que diariamente se producen en todo el planeta: los textos que elaboran los escolares.

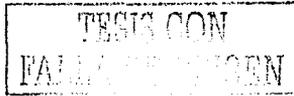
No se trataba en absoluto de una novedad o de descubrir el "hilo negro", simplemente de enfrentarnos al análisis de las producciones escritas de los escolares con los instrumentos que nos han legado el análisis textual y el análisis discursivo, en búsqueda de los mecanismos de la otra dirección: no la del receptor sino la del emisor. Descubrimos que el proceso de construcción de textos implica una complejidad en verdad mucho mayor que el proceso de lectura e interpretación. La redacción de textos exige más habilidades, desde la planificación hasta la textualización, la corrección y la presentación, que la comprensión.



La muestra que analizamos -de estudiantes de sexto año de preparatoria- arrojó resultados tal vez consabidos: la complejidad reside en la transferencia de lo oral a lo escrito, aun en el último año de escolaridad media los alumnos escriben como hablan. Pero la escritura no se rige por las mismas reglas que el habla; es un medio rígido, normado sobre todo en términos de legibilidad textual y lingüística, más allá de valoraciones sociales y estéticas.

Nos preguntamos cuáles podían ser los motivos para que, después de tantos años de estudio (al menos once) de la lengua en todas sus modalidades, subsistieran tantas dificultades para plasmar el pensamiento en la letra. Comenzamos a investigar cuáles podían ser las razones de ese fracaso en el aprendizaje del uso de una herramienta tan esencial; partimos del sistema educativo en general, pasando por la educación de masas, el presupuesto, los profesores, los estudiantes e incluso los padres, hasta llegar a los métodos o los enfoques. Ciertamente, lo dijimos, estos últimos no son la causa final; a fin de cuentas todos los factores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier materia tienen su parte de responsabilidad. Sin embargo, el uso del lenguaje en todas sus manifestaciones atraviesa todo el proceso: he ahí su importancia y su trascendencia. Y la forma escrita es el instrumento de evaluación por excelencia en la escuela.

Ahora bien, parece ser que, entre todos esos "responsables", los métodos y los enfoques tienen un lugar nada despreciable. La psicología



cognitiva, que llevó a los planteamientos del “enfoque comunicativo”, puso en evidencia que no bastaba con una abundante información que describiera la lengua, sino que había que poner énfasis en el desarrollo de los procesos intelectuales relativos al uso efectivo de la misma, porque la comunicación textual, verbal, icónica o iconoverbal se realiza en *textos*, tomados globalmente, no en las partes que los componen.

De ahí el intento de revisar algunas de las funciones que cumplen ciertos componentes del texto, desde su perspectiva global, y de sus maneras de operar. La revisión de los mecanismos de cohesión, coherencia y adecuación, considerados los más importantes en todo el proceso de redacción, además de las estructuras textuales y las notables diferencias entre los textos literarios y no-literarios, nos permitieron deslizar algunas sugerencias en relación con la forma de enfrentar el aprendizaje de la lengua escrita.

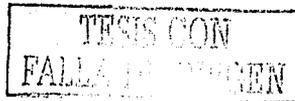
En particular y a grandes rasgos, se propone poner mucho énfasis en el estudio comparativo de los textos literarios, los textos no-literarios y los textos híbridos. Además, parece indiscutible que, en el aprendizaje de la redacción, hay que tener siempre presente, como un requisito previo, el circuito de comunicación en el que se inscribe el texto por escribir, tomando en consideración todos sus elementos: la presencia del emisor y del receptor, el mensaje, el contexto, la situación, el código y, por supuesto, la intención comunicativa. Para ello, igualmente, es preciso conocer las distintas estructuras inherentes a los diferentes tipos textuales

y sus características, así como los diversos mecanismos que permiten redactar un texto con concisión y claridad: los mecanismos de coherencia y de cohesión, los conectores, las proformas textuales, la puntuación, de manera que los textos se adecuen a ese circuito comunicativo del que surgirán y así logren cumplir con su propósito.

Sin embargo, fundamentalmente, este estudio permitió detectar las grandes carencias y ausencias en relación con la investigación sobre el tema en México (¿o la falta de difusión?). Como es obvio, esa investigación debe partir de la lingüística; no obstante, ¿qué duda cabe de que debe hacerse dentro de un marco interdisciplinario donde se incorpore a la psicología, la pedagogía, la sociología, la filosofía, el conjunto del sistema educativo... para no soslayar la dimensión metalingüística?

Los propios jóvenes opinan que el sistema educativo debe poner mayor esfuerzo al hacerse cargo de esta tarea. De algún modo todos pretenden incorporarse al mercado laboral y, aunque la mayoría no serán *escritores*, requerirán el canal escrito permanentemente para comunicar y para comunicarse, no sólo para informarse. Además, los que tienen acceso a medios como la computadora y los celulares, *escriben* todo el tiempo, aunque no *redacten*. No está mal para empezar.

Aun en tiempos de oralidad y de "iconicidad", el *texto escrito* sigue manteniendo un lugar preponderante. Al menos por ahora, es una tarea urgente continuar el trabajo encaminado a incrementar las competencias



de los "escritores" para aliviar la carga de un estigma más en nuestras sociedades discriminadoras. Así, más que un deseo, crear conciencia sobre la complejidad del proceso de redactar, explorar métodos y experimentar es un deber de todos y la investigación en la universidad, una de cuyas tareas sustantivas es la docencia, tiene mucho que aportar.

Concluimos este trabajo con la convicción de que, en adelante, queda mucho por hacer.



BIBLIOGRAFÍA

1. ALONSO, Martín, *Enciclopedia del idioma*, Aguilar, México, 1991.
2. ALVERO FRANCÉS, Francisco, *Lo esencial en la ortografía*, Edit. Orbe, La Habana, 1979.
3. ARJONA, Marina *et al.* (edits.), *Actas del encuentro sobre problemas de la enseñanza del español en México*, UNAM, México, 1995.
4. AUSTIN, J. L., *How to do things with words*, Oxford University Press, London, 1962.
5. BARBOSA HELDT, Antonio, *Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*, Pax-México, México, 1971.
6. BARTHES, Roland (Nicolás Rosa trad.), *El grado cero de la escritura*, 6ª ed., Siglo XXI, México, 1983.
7. BATTANER, M. Paz. "La atención por la lengua en las otras materias del proyecto curricular (o el discurso conlleva el método)" en PUJALS G. y HERMOSO A. (edits) *Saber de Lletra III*, Universitat de Barcelona, Barcelona, 1994, pp. 41-64.
8. BEAUGRANDE de Robert-Alain & Wolfgang Ulrich DRESSLER, (Sebastián Bonilla trad.) *Introducción a la lingüística del texto*, Ariel Lingüística, Barcelona, 1997.
9. BENEDETTI, Mario, *Cuentos completos*, Alfaguara, México, 1994.
10. BERNARDEZ, Enrique, *Introducción a la lingüística del texto*, Espasa Calpe, Madrid, 1982.
11. BLOOMFIELD Leonard (Janick Gazio trad.), *Le langage*, Payot, Paris, 1970.
12. BROWN, Gillian y George YULE (Silvia Iglesias Recuero trad.), *Análisis del discurso*, Visor Libros, S.L., Madrid, 1993.
13. BROWN, Roger (Ernesto de la Peña y Sara Gómez de Ardilla trads.), *Psicolingüística (Algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje)*, Trillas, México, 1981.

14. CARDONA, Giorgio Raimondo (Alberto L. Bixio, trad.), *Antropología de la escritura*, Gedisa, Barcelona, 1999.
15. CAROZZI DE ROJO, Mónica y Patricia SOMOZA, *Para escribirte mejor. Textos, pretextos y contextos*, Paidós, Buenos Aires, 1994.
16. CARRILLO, Evaristo *et al.*, *Dinamizar la lectura*, Alhambra (Biblioteca de Recursos Didácticos), México, 1988.
17. CASSANY, Daniel (1993), *Describir el escribir*, Paidós, México, 1991
18. _____, *La cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona, 5ª ed. 1997.
19. _____, *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, GRAO, Barcelona, 1998.
20. CASSANY, Daniel, Martha LUNA y Gloria SANZ, *Enseñar lengua*, Grao, Barcelona, 1997.
21. CASTELLÁ, Joseph M, "Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones", en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, n° 10, Barcelona, octubre 1996, pp. 23-31.
22. CEREZO ARRIAZA, Manuel, *Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas*, Octaedro, Barcelona, 1994.
23. CONDEMARÍN, Mabel *et al.*, *Taller de lenguaje*, Dolmen Edición, Santiago de Chile, 1995.
24. CONTRERAS, Heles & LLEÓ Conxita, *Aproximación a la fonología generativa.*, Anagrama, Barcelona, 1982.
25. CORTÁZAR, Julio, *La vuelta al día en ochenta mundos*, Siglo XXI, México, 1986.
26. COSERIU, Eugenio, *El hombre y su lenguaje*, Gredos, Madrid, 2ª. ed, 1991.
27. DALLAL, Alberto, *Tipos de textos y géneros periodísticos*, Notas de investigación, CAI, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Cuaderno 1, México, 1988.
28. DENHIÈRE, G. & S., BAUDET, *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, PUF, París, 1992.

29. DESBORDES, Françoise (Alberto Luis Bixio, trad.), *Concepciones sobre la escritura en la Antigüedad Romana*, Gedisa, Barcelona, 1995.
30. DIJK, Teun A. van *Estructuras y funciones del discurso*, 7ª.ed., Siglo XXI, México, 1991.
31. _____, (Sibila Hunzinger trad.), *La ciencia del texto*, Paidós Comunicación, México, 1996.
32. DUCROT, Oswald & Tzvetan, TODOROV (Enrique Pezzoni trad.). *Diccionario Enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Siglo XXI, México, 1980.
33. ELIAS DE BALLESTEROS, Emilia y Antonio BALLESTEROS, *Educación de los adolescentes*, Editorial Patria, México, 1983.
34. FABB, Nigel et al. comps. (Javier Yagüe Bosh, trad.) *La lingüística de la escritura: Debates entre lengua y literatura*, Visor, España, 1989.
35. FERREIRO, Emilia, *Cultura escrita y educación*, FCE, México, 1999.
36. FLÓREZ, Óscar, *La anáfora: una aproximación pragmática*, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 1990.
37. GARCÍA CAEIRO, Ignasi et al., *Expresión oral*, Alhambra (Biblioteca de Recursos Didácticos), México, 1988.
38. GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel, *Vivir para contarla*, Diana, México, 2002.
39. GARCÍA SÁNCHEZ, José Luis, *Lenguaje audiovisual*, Alhambra (Biblioteca de Recursos Didácticos), México, 1988.
40. GARDNER, Howard, (Sergio Fernández Everest, trad.) *Estructuras de la mente, La teoría de las inteligencias múltiples*, FCE, México, 2ª. reimp., 1999.
41. GARRIDO, Felipe, *Garabatos en el agua*, Grijalbo, México, 1985.
42. GILI Y GAYA, Samuel, *Curso superior de sintaxis española*, Editorial pueblo y educación, La Habana, 1975.
43. GOLDER, C y GAONAC'H, D. (Tatiana Sule trad.), *Profesión Profesor. Leer y Comprender. Psicología de la Lectura*, SIGLO XXI (en prensa).
44. HALLIDAY, M.A.K., *System and function in language*, Oxford, Londres, 1976.

45. HEIMLICH, Joan y Susan PITTELMAN, (Carmen Trillo, trad.) *Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula*, Centro de Publicaciones del MEC, Madrid, 1990.
46. HORROCKS, E.M. et al., *Lectura, ortografía y composición en la escuela primaria*, Paidós Educador, España, 1982.
47. IRWIN, Judith y Mary Anne DOYLE (comps), *Conexiones entre lectura y escritura*, Arque, Argentina, 1992.
48. JAKOBSON, Roman, *Essais de linguistique générale*, Les éditions de minuit, Paris, 1978.
49. KRISTEVA, Julia, *Semiótica 2*, Espiral/ensayo, España, 1981.
50. LARA, Luis Fernando y GARRIDO, Felipe (edits.), *Escritura y alfabetización*, Ediciones del Ermitaño, México, 1986.
51. LAVANDERA, Beatriz, *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1985.
52. LOMAS, Carlos et al., *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Paidós, España, 2ª. reimp, 1998.
53. _____, *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras* (2 vols.), Paidós, Barcelona, 1999.
54. LOPE BLANCH, Juan M., *Análisis gramatical del discurso*, UNAM, México, 1984.
55. LÓPEZ CHÁVEZ, Juan., Documento policopiado, s/f.
56. MAINGUENEAU, Dominique (Lucila Castro trad.), *Introducción a los métodos del análisis del discurso*, Librería Hachette, S.A., Buenos Aires, 1989.
57. MARTINET, André (dir.), *El lenguaje y los grupos humanos*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.
58. MARTÍNEZ Ana y RODRÍGUEZ Carmen, "Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Barcelona, 1989, pp. 77-87.
59. MARTÍNEZ Roser, *Conectando Texto*, Octaedro (Colección Nuevos Instrumentos nº 8), Barcelona, 1997.

60. MAY, Frank B., *La enseñanza del lenguaje como comunicación*, Paidós, Buenos Aires, 1975.
61. MENDOZA José Francisco, "Algunas circunstancias que propician una enseñanza deficiente de la comunicación escrita", ponencia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, s/f.
62. MENTON Seymour, *El cuento hispanoamericano*, FCE, México, 1999.
63. MOIRAND, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1982.
64. _____, *Situations d'écrit*, CLE International, Paris, 1979.
65. MOLINER, María, *Diccionario de uso del español*, Gredos, Madrid, 1977.
66. MORENO DE ALBA, José G. "Coordinación y subordinación en gramática española", en *Anuario de Letras*, XVII, UNAM, México, 1979, pp. 5-58.
67. _____, *Minucias del lenguaje*, FCE, México, 1992.
68. _____, "Texto y sintaxis", en Esther COHEN (edit), *Aproximaciones Lecturas del texto*, UNAM, México, 1995, pp. 79-94.
69. _____, "Conciencia y actitudes de los mexicanos en relación con el prestigio y corrección de la lengua española", en *Anuario de Letras*, XXXVII, UNAM, México, 1999, pp. 53-83.
70. NAVIA, Wálter, *Comunicación y hermenéutica*, Instituto de Estudios Bolivianos, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, 2001.
71. PACHECO, José Emilio, *El principio del placer*, Era, México, 1992.
72. PLATÓN, *Diálogos*, SEP/UNAM, México, 1988.
73. QUESADA Raúl, "De la lógica y la lingüística al discurso", en *Discurso*, FFyL, UNAM, 1984, pp. 9-29.
74. RAE, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Espasa-Calpe, Madrid, 1983.
75. RAE, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, (21ª. ed), 1998

76. RASCÓN BANDA, Víctor Hugo, *Sazón de mujer en Los Universitarios*, UNAM, México, Nueva época N° 17, febrero de 2002.
77. ROMERA CASTILLO, José, *Didáctica de la lengua y la literatura*, PLAYOR, Madrid, 1979.
78. SALINAS, Miguel, *Gramática inductiva de la lengua española*, 14ª ed. Aldina, México 1957 (fecha ilegible).
79. SAMPSON, Geoffrey, *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico*. Gedisa, Barcelona, 1997.
80. SAUSSURE, Ferdinand de (Amado Alonso, trad.), *Curso de lingüística general*, 5ª. ed., Editorial Losada, Buenos Aires, 1965.
81. SEARLE, John (Luis M. Valdés Villanueva trad.), *Actos de habla*, Cátedra, Madrid, 1980.
82. SECO, M. et al., *Diccionario del español actual*, Aguilar, Madrid, 1999.
83. SECO, Rafael, *Manual de gramática española*, Aguilar, Madrid, 1962.
84. SEP, *Educación Básica. Primaria. Plan y Programas de estudio*, México, 1993a.
85. SEP, *Educación Básica.. Secundaria. Plan y Programas de estudio*, México, 1993b.
86. SEP, *La enseñanza del español en la escuela secundaria (Lecturas)*, México, 1995.
87. SERAFINI, Ma. Teresa, *Cómo redactar un tema*, Paidós, México, 1993.
88. _____, *Cómo se escribe*, Paidós, México, 1994.
89. SIMON, Marie Paule, *Adaptación de la ficha prepedagógica a las necesidades de la Facultad de Filosofía y Letras*, documento policopiado, UNAM, México, 1982.
90. UNAM, *Programa de español para la preparatoria*, México, 1993.
91. VIGNER, Gerard, *Lire: du texte au sens*, CLE International, Paris, 1979.
92. VIZCAINO PEREZ, José, *Didáctica del lenguaje*, 6ª. ed., Editorial Patria, México, 1981.

93. VV.AA., (Javier Yague Bosh trad.), *La lingüística de la escritura*, Visor, Madrid, 1989.
94. VV.AA *La lengua escrita en el aula*, Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, GRAÓ, Barcelona, julio 1995.
95. VV.AA. *¿Textos? ¿Qué textos?*, Textos Nº 10 Año III, GRAÓ, Barcelona, octubre 1996.