

EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO Y LA REDACCIÓN: UNA PROPUESTA REMEDIAL

GILBERTO FREGOSO PERALTA



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS ALTOS

EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO
Y LA REDACCIÓN: UNA PROPUESTA REMEDIAL

GILBERTO FREGOSO PERALTA



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

2009

*EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO Y LA REDACCIÓN:
UNA PROPUESTA REMEDIAL*

Primera edición 2009

Derechos de autor:

D.R. © 2009, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA,
Centro Universitario de los Altos.

ISBN: 978-607-1143-6

Diseño y diagramación: LDCG J. María Iñiguez Reyes.

Impresión y encuadernación: Alfredo Gutiérrez Ramírez / Acento Editores.

Queda prohibida la reproducción total o parcial del contenido de la presente obra mediante algún método, sea electrónico o mecánico, incluyendo el fotocopiado, la grabación o cualquier sistema de recuperación o almacenamiento de información, sin el consentimiento por escrito del autor.

Impreso en México - Printed in Mexico

1. INTRODUCCIÓN	5
2. CONCEPTOS PARA ADENTRARSE EN LA PROBLEMÁTICA	17
2.1 Introducción	17
2.2 Pensamiento y lenguaje oral	21
2.3 Pensamiento y lenguaje escrito	38
2.4 Tres posturas contemporáneas ante la redacción	45
2.4.1 Desde la sociolingüística y el pragmatismo comunicativo	45
2.4.2 Desde la psicología del desarrollo	55
2.4.3 Desde la competencia psicolingüística	62
2.5 Enfoques para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción	75
2.5.1 Introducción	75
2.5.2 El fincado en el texto	76
2.5.3 El centrado en el lector	78
2.5.4 El basado en el redactor	80
2.5.5 El abocado a los temas	82
3. MÉTODO Y MATERIALES	85
3.1. El método	85
3.2. Diseño de la muestra	85
3.3. Instrumentos y técnicas	86
4. RESULTADOS	91
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	149
6. BIBLIOGRAFÍA	157

2	.....
12	.....
15	.....
18	.....
21	.....
24	.....
28	.....
31	.....
34	.....
37	.....
40	.....
43	.....
46	.....
49	.....
52	.....
55	.....
58	.....
61	.....
64	.....
67	.....
70	.....
73	.....
76	.....
79	.....
82	.....
85	.....
88	.....
91	.....
94	.....
97	.....
100	.....
103	.....
106	.....
109	.....
112	.....
115	.....
118	.....
121	.....
124	.....
127	.....
130	.....
133	.....
136	.....
139	.....
142	.....
145	.....
148	.....
151	.....
154	.....
157	.....
160	.....
163	.....
166	.....
169	.....
172	.....
175	.....
178	.....
181	.....
184	.....
187	.....
190	.....
193	.....
196	.....
199	.....
202	.....
205	.....
208	.....
211	.....
214	.....
217	.....
220	.....
223	.....
226	.....
229	.....
232	.....
235	.....
238	.....
241	.....
244	.....
247	.....
250	.....
253	.....
256	.....
259	.....
262	.....
265	.....
268	.....
271	.....
274	.....
277	.....
280	.....
283	.....
286	.....
289	.....
292	.....
295	.....
298	.....
301	.....
304	.....
307	.....
310	.....
313	.....
316	.....
319	.....
322	.....
325	.....
328	.....
331	.....
334	.....
337	.....
340	.....
343	.....
346	.....
349	.....
352	.....
355	.....
358	.....
361	.....
364	.....
367	.....
370	.....
373	.....
376	.....
379	.....
382	.....
385	.....
388	.....
391	.....
394	.....
397	.....
400	.....
403	.....
406	.....
409	.....
412	.....
415	.....
418	.....
421	.....
424	.....
427	.....
430	.....
433	.....
436	.....
439	.....
442	.....
445	.....
448	.....
451	.....
454	.....
457	.....
460	.....
463	.....
466	.....
469	.....
472	.....
475	.....
478	.....
481	.....
484	.....
487	.....
490	.....
493	.....
496	.....
499	.....
502	.....
505	.....
508	.....
511	.....
514	.....
517	.....
520	.....
523	.....
526	.....
529	.....
532	.....
535	.....
538	.....
541	.....
544	.....
547	.....
550	.....
553	.....
556	.....
559	.....
562	.....
565	.....
568	.....
571	.....
574	.....
577	.....
580	.....
583	.....
586	.....
589	.....
592	.....
595	.....
598	.....
601	.....
604	.....
607	.....
610	.....
613	.....
616	.....
619	.....
622	.....
625	.....
628	.....
631	.....
634	.....
637	.....
640	.....
643	.....
646	.....
649	.....
652	.....
655	.....
658	.....
661	.....
664	.....
667	.....
670	.....
673	.....
676	.....
679	.....
682	.....
685	.....
688	.....
691	.....
694	.....
697	.....
700	.....
703	.....
706	.....
709	.....
712	.....
715	.....
718	.....
721	.....
724	.....
727	.....
730	.....
733	.....
736	.....
739	.....
742	.....
745	.....
748	.....
751	.....
754	.....
757	.....
760	.....
763	.....
766	.....
769	.....
772	.....
775	.....
778	.....
781	.....
784	.....
787	.....
790	.....
793	.....
796	.....
799	.....
802	.....
805	.....
808	.....
811	.....
814	.....
817	.....
820	.....
823	.....
826	.....
829	.....
832	.....
835	.....
838	.....
841	.....
844	.....
847	.....
850	.....
853	.....
856	.....
859	.....
862	.....
865	.....
868	.....
871	.....
874	.....
877	.....
880	.....
883	.....
886	.....
889	.....
892	.....
895	.....
898	.....
901	.....
904	.....
907	.....
910	.....
913	.....
916	.....
919	.....
922	.....
925	.....
928	.....
931	.....
934	.....
937	.....
940	.....
943	.....
946	.....
949	.....
952	.....
955	.....
958	.....
961	.....
964	.....
967	.....
970	.....
973	.....
976	.....
979	.....
982	.....
985	.....
988	.....
991	.....
994	.....
997	.....
1000	.....

Quienes nos desempeñamos en el ámbito de la docencia, a cualquier nivel académico, notamos cotidianamente las limitaciones del alumnado atinentes a la inteligibilidad de su comunicación escrita, actividad básica del quehacer escolar y elemento imprescindible de infraestructura intelectual a desarrollar por todos los educandos que se precien de serlo, de manera particular los universitarios.

Causa de frecuentes talleres *remediales* hoy tan en boga es la redacción, la que junto con la lectura, la expresión oral, y el pensamiento lógico permite acceder y profundizar en las modalidades diversas del conocimiento. No parece haber información sistematizada acerca de la bondad atribuida a esos cursos, pero es poco creíble dada su brevedad, voluntarismo y prisa en aprender tan pronto como sea posible, que logren siquiera paliar una carencia formativa de talante estructural cuyo origen se remonta a los primeros años de la educación formal y por qué no decirlo, familiar (Cairney, 1992; Arias, 1999).

El déficit en materia de escritura, por parte de la población ha sido menos documentado que el atribuido a la lectura, éste reconocido en los más variados sistemas escolares a todo nivel y a escala casi mundial, involucrando no sólo a los estudiantes sino también a los profesores (Dubois, 2002; Fregoso, 2005); ello debido a la importancia relativa concedida al problema de la comprensión pero no al de la producción de textos.

Tras 32 años de desempeño profesional docente en seis instituciones mexicanas de educación superior (Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma del Estado de México, ITESM-Campus Cuernavaca, Universidad de Guadalajara, Universidad de Colima, El Colegio de Jalisco), he constatado las deficiencias generalizadas por cuanto atañe a la destreza escritural de los jóvenes con quienes he tenido oportunidad de colaborar, lo mismo de pregrado que de postgrado sin diferencias ostensibles al respecto (carreras de Ciencias de la Comunicación, Filosofía, Psicología, Sociología, Letras, Medicina, Odontología, Nutrición, Contaduría e Historia; posgrados de Maestría en Sociología de la Comunicación, en Enseñanza de las Ciencias, en Ciencias Sociales, en Estudios Regionales, las dos mencionadas en última instancia reconocidas en el Padrón de Excelencia del CONACYT). Según la mayor parte de ellos y de los colegas profesores con quienes he tratado de manera episódica, los problemas con la redacción

se reducen a la acentuación correcta de las palabras, tal vez a escribir una con “b” en lugar de “v” y otra con “s” y no con “c” o “z”, así como a buscar en el diccionario el significado de alguna palabra en particular. Señalan los educandos que muy pocos o ningún mentor se han tomado la molestia de simplemente indicarles los problemas con la redacción expresos en sus tareas textualizadas, pues lo importante para los docentes ha sido que aprendan los contenidos sin consideraciones de otra índole.

Pocos investigadores educativos, hasta donde he podido encontrar información, han intentado coleccionar una muestra de tareas escritas comunes y ordinarias para analizar si los profesores revisan lo mismo la claridad de ideas que su codificación correcta, empero hay indicios evidentes de que entre algunos mentores y sus discípulos suele no haber diferencia significativa al respecto. Debo precisar que, para los efectos de este trabajo, me refiero a los problemas en el uso de la lengua escrita mencionados en el párrafo siguiente y no a los aspectos propios de la organización de la información, a los temáticos disciplinares ni a los contextuales.

Al argumentarles que la claridad de las ideas está relacionada con su expresión escrita correcta en aspectos grafemáticos, lexicales, de uso de los verbos, sintácticos, semánticos y no sólo ortográficos, los jóvenes han respondido casi de manera invariable que ya es “demasiado tarde” para detenerse en ello, atribuyendo a la escuela primaria tal ocupación y de ninguna manera a la Universidad, “porque nuestras materias no son de redacción y no nos dedicaremos a escribir”, dicen.

Para algunos investigadores como Rivera (2001), asistimos al nacimiento de una nueva manera de ser, pensar y sentir a través de una cultura que enfrenta dos modos de percibir la realidad: uno *intuitivo*, dominado presuntamente por los sentidos y la afectividad, en el que se piensa por medio de imágenes y esquemas de modo global, analógico, sensorial; otro *deductivo*, donde el concepto se enseña y el discurso se presenta en forma encadenada, articulada, secuencial, racional, analítica e inferencial.

Ramonet (2000), sostiene que nos adentramos en una civilización icónica que irá sustituyendo a la alfabética, merced a la influencia creciente de la industrias mediáticas audiovisuales, como causa posible de un cierto analfabetismo funcional generalizado cuyas evidencias elocuentes son las dificultades en las expresiones oral, escrita y el problema de la comprensión lectora, sin pasar por alto la exclusión de millones con respecto a los programas de alfabetización.

Por su parte, Sánchez Erauzkin (2001) destaca la omnipresencia de la palabra escrita, pero en un mundo donde se entreveran unos idiomas con otros y el lenguaje articulado con códigos como el icónico o el hipertexto, situación que

ha redundado en problemas psicolingüísticos evidentes relacionados con la comprensión lectora y la redacción, no obstante doce años de alfabetización desde la primaria hasta el bachillerato.

Aceptar sin más los asertos de Rivera y Ramonet equivaldría a negar el nexo tan estrecho entre pensamiento y lengua, así como la necesidad indefectible de referir e interpretar todos los códigos no lingüísticos mediante el lenguaje articulado; empero, ello no significa ignorar la influencia de las imágenes impresa, televisiva o cinematográfica en la cultura actual, mucho más promovidas y de acceso fácil a la población que la actividad comunicativa escrita. Cabría preguntarse –material para otra investigación– si las audiencias masivas *conocen* los códigos icónicos a los que están expuestas.

Al margen de la certeza de lo expuesto por los investigadores citados recién, tocante al origen del problema, es elocuente el déficit mayor o menor por lo que se refiere a la producción de lenguaje escrito en el ámbito académico. Desde luego no se alude a disfunciones como la agrafía (incapacidad para la escritura a causa de lesiones cerebrales centrales que afectan a los sistemas específicamente ligados a esta función nerviosa superior), la disgrafía (escritura defectuosa que no obedece a un trastorno neurológico o intelectual importante que la justifique, pero cuyos síntomas parecerían tener ese origen) o el agramatismo (trastorno afásico por el que hay un defecto en la realización sintáctica del lenguaje verbal y que se observa en el curso de la regresión de las afasias motoras. Se caracteriza por una lentitud del rendimiento verbal, pobreza general del vocabulario, reducción del número y simplificación de las estructuras sintácticas, brevedad de los enunciados y lenguaje telegráfico), sino a un fenómeno tan evidente como verificable producto de una manera de organizar la educación formal, manejar la industria mediática, distribuir los recursos económicos y los bienes culturales entre la población, inculcar valores, en suma constituir sujetos para la sociedad.

El ámbito mexicano cruzado por infinidad de disimetrías con sus intereses y visiones del mundo correspondientes, entre las que destacan las de clase, género, etnia, edad, actividad laboral, hábitat, educación formal, credo religioso, preferencia política o sexual (Lagarde, 1993), contexto sociocultural –además donde se motiva poco la redacción y en cambio cada familia propende a tener aparato televisivo, videocasetera, reproductor de videodiscos, suscripción a telecable y a destinar una gran cantidad de horas frente a la pantalla chica. Baste saber que en el 2005 la proporción era de tres mexicanos por aparato televisivo, mientras nuestros infantes se exponían a la televisión un promedio de cuatro horas diarias (Secretaría de Salud, 2006), frente a ello, el ciclo lectivo anual para los

escolares mexicanos de primaria tenía una duración aproximada de 700 horas, en cambio, en un año los niños pasaban un promedio de 1460 horas ante el televisor (INEGI, 2000).

Me gustaría dar a conocer cómo se manifiesta el desempeño en materia de redacción entre los estudiantes a mi cargo, ya que lejos de mejorar, con el transcurso de los años he notado un deterioro ostensible en la competencia conducente a generar textos escolares luego de tres décadas como profesor, motivándome a reunir las tareas escritas de quienes cursaron conmigo materias durante los calendarios 2005 "A" (febrero-junio) y 2005-"B" (agosto-enero) para revisarlos de manera sistemática y precisar así las limitaciones más comunes y frecuentes, no circunscritas por cierto a las de carácter ortográfico.

Mi base de datos se constituye con los trabajos encargados a los alumnos de las asignaturas *Sociología, Cultura Alimentaria Nacional e Internacional, Ética Profesional* las tres a nivel licenciatura y *Elementos básicos de metodología científica. Seminario de investigación* en Maestría. Los cuatro programas educativos se imparten en el Centro Universitario de Los Altos, ubicado en Tepatitlán de Morelos, Jalisco, perteneciente a la Universidad de Guadalajara.

El corpus de escritos a valorar se detalla en el apartado sobre el diseño de la muestra, valga adelantar que no incluye la aplicación de pruebas estandarizadas sino los productos estipulados en la programación didáctica de las materias dichas, solicitados en presentación manuscrita para evitar las consabidas prácticas de *cortar y pegar* así como el empleo del corrector automático de la ortografía integrado a la computadora.

Estimo posible hacer el recuento e identificar los problemas con presencia mayor en la redacción de nuestros jóvenes estudiantes, no reducibles a los de carácter ortográfico, deficiencias atribuibles a un insumo inadecuado de carácter cultural que la educación no ha podido atemperar en los sujetos, debido sin duda al entorno y no atribuibles a disfunciones genéticas (Rondal y Serón, 1992).

De los 126 individuos a valorar, 121 son oriundos de Jalisco y han realizado su trayectoria escolar previa en esta entidad federativa, donde el sistema educativo formal presenta *grosso modo* los indicadores expuestos a continuación, según la versión oficial:

MÉXICO Y JALISCO: INDICADORES SOCIOEDUCATIVOS
COMPARADOS

Concepto	Nacional	Jalisco
Población total	104,213,503	6,700,215
% de población rural	25.4	15.4
Población en edad escolar de pre primaria a secundaria (3 a 15 años)	28,011,909	1,813,811
Tasa de crecimiento de la población en edad escolar (3 a 15 años)	-0.79	-0.81
Índice de desigualdad económica de Gini	0.5938	0.5314
Índice de acceso a medios de comunicación en las viviendas	54.5	61.5
Índice de desarrollo humano	0.801	0.811
Años de experiencia de los docentes de primaria y secundaria	17.7	18.8
Edad media de los docentes de primaria y secundaria	42.5	43.6
% de docentes que cumplen con el estándar de escolaridad para primaria y secundaria	53.6	61.4
Tasa neta de cobertura en primaria	98.5	97.6
Tasa neta de cobertura en secundaria	70.1	69.7
Índice formal de analfabetismo (15 a 64 años)	9.5	6.5
Años promedio de escolaridad (15 a 64 años)	7.9	8.0
% de madres sin instrucción o primaria incompleta	31.5	27.9
% de madres con secundaria concluida	40.7	39.9
% de primarias con grupos mayores a 25 sujetos en primer grado	35.7	36.4
% de secundarias con más de 30 alumnos en primer año	36.6	45.1
Índice de eficiencia terminal en primaria	0.717	0.775
Porcentaje de sujetos de 6° de primaria con logro educativo "alto" en lectura	13.5	16.2
Porcentaje de sujetos de 3° de secundaria con logro educativo "alto" en lectura	27.7	30.9

Porcentaje de sujetos de 6° de primaria con logro educativo "alto" en matemáticas	3.2	4.2
Porcentaje de sujetos de 3° de secundaria con logro educativo "alto" en matemáticas	17.2	19.6
Porcentaje de sujetos de 6° de primaria con logro educativo "bajo" en lectura	27.8	24.2
Porcentaje de sujetos de 3° de secundaria con logro educativo "bajo" en lectura	8.3	4.2
Porcentaje de sujetos de 6° de primaria con logro educativo "bajo" en matemáticas	51.5	47.9
Porcentaje de sujetos de 3° de secundaria con logro educativo "bajo" en matemáticas	14.8	11.2
Tasa de absorción de primaria a secundaria	94.5	92.4
Probabilidad de aprobar el grado educativo y permanecer en el sistema el siguiente ciclo escolar (quinto primaria)	0.958	0.968
Tasa de aprobación en primaria	94.5	95.8
Tasa de aprobación en secundaria	81	75.6
Índice de eficiencia terminal en secundaria	77.1	69.9
Tasa de absorción de bachillerato	84.6	76.6
Tasa de deserción en bachillerato	15.9	17.9
Tasa de reprobación en bachillerato	39.7	26.6
Eficiencia terminal estimada en bachillerato	29.8	60.6

- La información correspondiente a primaria y secundaria es de 2004. Fuente: Panorama Educativo de México 2004. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2005. La información relativa al bachillerato es de 2003. Fuente: Presidencia de la República. Tercer Informe de Gobierno. Anexo Estadístico. México, 2003. Tanto el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa, dependencia de la U.N.E.S.C.O, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico realizan evaluaciones anuales en matemáticas y lectura entre adolescentes de países diversos, México incluido. Ambas instituciones consideran dichas aptitudes de infraestructura intelectual.

El panorama socioeducativo de Jalisco pone de relieve un porcentaje relativamente bajo de población rural, a la que se suele ligar con indicadores deficientes de alfabetismo; una tasa de desigualdad económica lacerante, aunque inferior a la del país en su conjunto; seis de cada diez viviendas con algún acceso

a la difusión mediática, con las posibles ventajas y desventajas atribuibles a ello; un índice más bien elevado de desarrollo humano, en contradicción evidente con el guarismo que expresa la desigualdad económica; casi diecinueve años de experiencia promedio atribuida al profesorado en la educación básica y media básica, empero, un porcentaje elevado de mentores cuya preparación no satisface el nivel de escolaridad para primaria y secundaria; cobertura casi total a la demanda de educación básica pero no de la media básica; un supuesto índice leve de analfabetismo para las edades comprendidas entre 15 y 64 años; escolaridad baja en las madres de familia (sin hacer referencia alguna a la de los padres); hacinamiento relativo en las aulas de los primeros de primaria y secundaria; rendimiento deficiente –no precisado– en lectura y matemáticas para esos dos niveles, en particular el primero; una tasa alta de aprobación en la educación básica y bastante menor en la media básica, esta última –además– con una eficiencia terminal inferior; la tasa de absorción del bachillerato descarta a casi un 25% de los aspirantes; cifra similar marca la reprobación en ese nivel y tan sólo 6 de cada diez educandos logra el egreso.

El escenario no pareciera ser particularmente adverso a la manifestación escrita del pensamiento, sin embargo, sería menester investigar el conjunto de factores que inciden en su déficit dentro y fuera del ambiente escolar.

Dentro del sistema escolar vigente en el país, tres herramientas imprescindibles para el estudiante y ciudadano han sido relegadas para dar paso a otros diseños considerados hoy de importancia mayor. Así, las habilidades de lectura, escritura y expresión oral en castellano han cedido frente al reconocimiento del inglés y la computadora como los nuevos pilares de la educación destinada por los organismos financieros internacionales a las naciones periféricas (Méndez, 2004). Aparte del significado político acerca de por qué está ocurriendo el fenómeno y de los muy poderosos intereses económicos e ideológicos tras tal versión *educativa* confusora de medios con fines, no es negable que el idioma de John D. Bernal y Stephen Hawkins sea importante para acceder al conocimiento del acervo científico-tecnológico codificado en lengua inglesa.

Nadie negaría tampoco la bondad de los cuantiosos archivos electrónicos disponibles, bibliotecas enteras, de la sofisticación para organizar texto en las novedosas máquinas cibernéticas y de contactar instantáneamente a personas a la vuelta de la esquina o en la antípoda, si bien muchos usuarios *aprovechan* esas ventajas de manera tan manida y banal que no viene al caso pormenorizarla. Incluso para lograr con calidad el aprendizaje de un segundo idioma, sea cual fuere, o el manejo más provechoso del caudal informático es indispensable desarrollar

las capacidades lectora, auditiva, escritural y del habla; sin olvidar que se puede ser analfabeta en más de una lengua.

Con apego a lo anterior, pocas instituciones de educación superior en México tienen como política diagnosticar la competencia de su matrícula en materia de redacción, considerada accesoria y no elemento para el desarrollo intelectual, menos aún implementan las acciones de apoyo conducentes a mejorar los estándares; se asume que el alumnado de nivel superior debe haber desarrollado *necesariamente* sus capacidades psicolingüísticas codificadoras (producción del lenguaje oral y escrito) y decodificadoras (comprensión del lenguaje oral y escrito) en función de las exigencias propias de los ciclos escolares cursados, así como de la edad.

Referente a la redacción en particular, dispongo de elementos para poner en duda tal idea y de precisar algunos problemas *estructurales* evidentes en los mensajes cotidianos de tipo académico solicitados al estudiante, que afectan la inteligibilidad de los mensajes y se convierten en materia prima para una intervención correctiva posible. Por lo demás, lengua, pensamiento, comunicación y cultura están indisolublemente vinculados, hasta el grado de que *vemos* el mundo, lo interpretamos, e interactuamos en él a través del dominio de nuestro lenguaje verbal; redactar es una de las habilidades prioritarias, dado que es un elemento clave para la comunicación en tanto intercambio de significados dentro del quehacer académico.

En el mercado circulan textos destinados a promover el proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción desde perspectivas diversas aunque no siempre coincidentes, citaré varios a lo largo de mi exposición, empero, muy pocos rebasan una serie de asunciones generales relacionadas con la idea –reduccionista– de que los problemas con la escritura son sólo ortográficos y por ende irrelevantes, punto de vista externado incluso por investigadores con reconocimiento internacional; intentaré demostrar lo incompleto de tal opinión.

Los testimonios a presentar sobre la competencia estudiantil en la materia son preocupantes y merecen un foco rojo de alarma, más aún porque tratándose de escritos formalmente académicos, no se diferencian de los que no lo son por cuanto a limitaciones lingüísticas básicas atañe. Entre la manera como redactan un correo electrónico o un recado en papel, o bien dentro del ámbito escolar un resumen o un artículo breve, se observa el mismo desconocimiento en la producción lingüística escrita, comparable al de cualquier niño cursando el sexto ciclo de la primaria, juicio enunciado sin temor a exagerar (Silva, 1999; Hermosillo, 2002).

Se parte del principio según el cual una herramienta imprescindible para el trayecto de pregrado y postgrado es la habilidad de la escritura en su idioma

patrio, muestra además, de un sustrato intelectual desarrollado. Como se verá al revisar el aspecto de los debates vinculados con el tema, dicho principio no es compartido por algunos investigadores prestigiosos, quienes conciben a la redacción como una destreza en el mejor de los casos contingente, de segundo orden, ajena a normas, *natural* como el habla, anacrónica, mera transcripción de la oralidad coloquial, inteligencia especializada excluyente de otras, competencia susceptible de ser aprendida con laxitud extrema y, de no lograrse su dominio básico, sin trascendencia mayor para los decursos académico ni social. Tras posturas como las mencionadas subyace un pragmatismo “comunicativo” para el que lo único importante es obtener una respuesta ante un estímulo como nexo entre emisor y receptor, aparte de cualquier conciencia en el manejo de un código.

Al proyecto presente le interesa aportar conocimiento sobre los recursos de alfabetización puestos en juego por los jóvenes valorados, con la seguridad –salvo excepciones notables– de que el desempeño es similar al de sus pares sin importar género, edad, proveniencia escolar ni calificaciones obtenidas durante el largo camino previo, conjetura cuyo sustento es una experiencia dilatada en contacto con la producción escrita del educando universitario. Comprende una exploración diagnóstica de un problema concreto en una situación precisa, que aborda la capacidad en los sujetos a efecto de:

1. Combinar grafemas para formar morfemas y signos, es decir, la aptitud en el manejo de las letras como unidades básicas e indivisibles del lenguaje escrito o segundo proceso de articulación lingüística; en este aspecto suele notarse –principalmente– el aumento, la disminución, el cambio o la distorsión de grafemas (letras) en la construcción de *palabras* o también unir dos de ellas como si se tratara de una sola. Lo anterior para caracterizar el dominio grafemático.
2. Utilizar las conjugaciones verbales de manera apropiada por lo que conviene –básicamente desde el punto de vista morfológico– al número (plural y singular); persona (primera, segunda y tercera tanto de plural como de singular, así como las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio); tiempo (simple y compuesto de presente, pretérito, futuro, copretérito, pospretérito); modo (indicativo, subjuntivo, potencial e imperativo); voz (activa y pasiva) y clasificación de los verbos (regulares e irregulares), según lo requiera el mensaje redactado.
3. Emplear vocabulario diverso y pertinente en la redacción de sus textos académicos tanto en el aspecto cuantitativo como en el cualitativo, éste sin duda más vinculado con los temas *disciplinares* que se tratan.

La riqueza del acervo lingüístico dentro del plano paradigmático está determinada por la variedad y selección de los signos, de manera precisa sustantivos, adjetivos, pronombres, verbos y adverbios cuya repetición insistente y sin el empleo de sinónimos denota pobreza; así como por el manejo de *palabras* especializadas propias de algún horizonte curricular. Ello a fin de proceder al análisis lexical con las implicaciones semánticas correspondientes.

4. Enlazar los signos entre sí dentro de la cadena hablada o plano sintagmático, al efecto de generar enunciados significativos, proceso equivalente a la primera articulación de la lengua. El enunciado es la expresión escrita de un pensamiento, su estructura básica está integrada por un sujeto (aquello de lo que se habla: persona, animal, cosa, idea) y un predicado (lo que se dice del sujeto).

Su elaboración pertinente en términos del encadenamiento idóneo de los signos, la extensión de acuerdo con el número de palabras utilizadas en cada uno (unidades de longitud sintáctica), la construcción simple o compuesta (cláusulas o párrafos), la concordancia gramatical de género y número son elementos a visualizar en el nivel sintáctico. Cabe señalar que las limitaciones más frecuentes tienen que ver con la construcción de enunciados, la que al ser defectuosa dificulta comprender su significado (implicaciones semánticas).

5. Denotar una expresión escrita inteligible gracias a su claridad y precisión, al tener un conocimiento básico teórico-práctico del código que permite elaborar los mensajes (idioma castellano), dirigidos a un cierto tipo de receptor académico, dentro de un contexto de igual carácter y, desde luego, con una intencionalidad de antemano conocida. El sentido global o en totalidad del texto redactado –en este caso escritos académicos– es una opción para abordar el plano semántico, al precisar la inteligibilidad y claridad de lo dicho por el enunciador a través de su discurso, al identificar la unidad de significado del mensaje, sin demérito de la pertinencia en cuanto al sentido de cada signo particular.
6. Mostrar –también– una solvencia ortográfica centrada en la puntuación, acentuación y elaboración de los morfemas y signos lingüísticos con los grafemas pertinentes, hoy por hoy deficitaria merced al empleo inadecuado o inexistente de comas, puntos (seguido, aparte, suspensivos, final), dos puntos, punto y coma, interrogaciones, admiraciones, paréntesis, diéresis, comillas, guión, raya, separación silábica, empleo

de: “b-v”, “s-c-z”, “r-rr”, “y-ll”, “c-q-k”, “m-n”, “g-j”, y desde luego de la “h”) entre los más elocuentes.

En países como México, donde la modalidad predominante de titulación para la licenciatura dentro de la educación pública es el llamado Examen General de Egreso de Licenciatura, (EGEL) promovido por el gobierno federal a través del Centro Nacional de Evaluación Educativa (CENEVAL), con el afán claro de incrementar los índices mediante una opción más sencilla que la tesis, la aptitud para la redacción no se valora pues el instrumento estándar por carrera tiene el diseño de opción múltiple. Los trabajos de disertación de los ahora pocos programas educativos con tal requisito para el egreso definitivo son muestra elocuente de las carencias denotadas por los pupilos con respecto a la competencia escritural, los que requieren como siempre de asesoría para desarrollar la investigación, pero ahora también para solventar los aspectos lingüísticos, so pena de no ser comprensible su documento.

En un artículo inquietante titulado *Lectura y escritura en la Universidad: desastre que se avecina*, su autor termina diciendo “En el ámbito universitario colombiano y latinoamericano apenas se empieza a tomar conciencia del problema de bajo nivel de alfabetismo (literacy) con que ingresan los estudiantes a la educación superior. Sin duda es urgente que las autoridades académicas se planteen el reto de implementar programas –no cursos ni talleres– que permitan al alumnado comprender y producir los textos requeridos en pregrado y posgrado. Sin alfabetización de calidad en las universidades, no hay excelencia académica, profesionales competitivos e investigación que aporte nuevos conocimientos a la sociedad” (Sánchez Lozano, 2005, pp. 8).

Esta indagación suscribe el punto de vista mencionado.

II CONCEPTOS PARA ADENTRARSE EN LA PROBLEMÁTICA

2.1 INTRODUCCIÓN

La psicolingüística es una interdisciplina de talante experimental cuyo objeto de conocimiento es el conjunto de actividades vinculadas con la adquisición y uso del lenguaje articulado, que centra su interés en los aspectos del procesamiento y expresión de la información en los sujetos, a más de concebir a la actividad lingüística como una instancia de carácter psíquico que implica comprender y aplicar las estructuras verbales (Garton y Pratt, 1991).

Sus áreas específicas de interés en la investigación han sido: a) la comprensión de la lengua (oral y escrita); b) la producción de la lengua (oral y escrita); c) la adquisición y desarrollo de la capacidad enunciativa (particularmente en niños de 0 a 10 años); d) la neuropsicología de la lengua (las disfunciones y trastornos de lectura, comprensión oral, habla y escritura, sobre todo en infantes).

El interés de este proyecto aborda el segundo aspecto (b) por cuanto atañe a la elaboración gráfica del lenguaje articulado, entendida como el proceso en la emisión de estímulos con un significado intencional. La psicolingüística postula la existencia de procesos cognitivos peculiares para la generación de textos o *escalas de procesamiento en la producción de la lengua*, los seis mencionados renglones antes que sirven para valorar los escritos acorde con la estructura del código lingüístico: 1) unidades subléxicas (grafemas, señales ortográficas), 2) signos (en tanto variedad lexical, identidad, morfología y sentido), 3) enunciados y cláusulas (construcción, cantidad, longitud sintáctica); 4) texto (unidad de significado, secuencia lógica, inteligibilidad).

Al estudiar la comprensión lectora u oral es posible modificar los insumos (*input*) y observar en el producto (*output*) los cambios generados durante el proceso, en cambio al abordar la producción escrita es poco factible modificar el insumo, dado que no se trata de algo sensorial sino de ideas, lo que dificulta relacionar *input* y *output*. Una manera de evitar tal dificultad consiste en reducir la espontaneidad del enunciador por medio de predeterminedar temas, géneros y/o textos a través de los cuales expresarse, procedimientos empleados en algunas investigaciones sobre lectoescritura (Hermosillo, 2002; Martín, 2002; Becerra, 2002). El propósito final de la producción es conocer la ejecución lingüística, oral y/o escrita de que es capaz un sujeto al expresar su pensamiento.

La pesquisa presente aborda el fenómeno de la producción gráfica y debido a ello intenta poner en juego la capacidad *comprehensiva* de los jóvenes cuyos textos se examinaron, productos académicos ordinarios y por ende no estandarizados, con todas las consecuencias técnicas de esa decisión. Al respecto, me explicaré cuando presente el procedimiento empleado para valorar el material.

Los modelos psicolingüísticos han hecho la descripción funcional de la naturaleza verbal humana, mediante una sucesión de etapas que reparan en el desarrollo del procesamiento alfabético circunscrito a las criaturas comprendidas entre 0 y 10 años, modelos muy apegados a una concepción que no rebasa la variable edad (Dale, 1999). La teoría particular de este campo se enfrenta lo mismo a la diversidad de posturas propias de las ciencias del lenguaje que a la de las ciencias cognitivas o si se quiere de las variadas corrientes psicológicas, incapaces por una razón u otra, de construir una teoría general del psiquismo aceptada universalmente y susceptible de incorporar todos los conocimientos propios de la disciplina.

El marco conceptual se forja, en su primera parte, con una perspectiva de base acerca de la adquisición y desarrollo del lenguaje articulado, siempre en su nexo con el pensamiento abstracto y la actividad social humana. Así, reviso el sustrato de historia biológica y las condiciones filogenéticas que pudieron dar origen a la necesidad de comunicarse entre los miembros de la especie durante su proceso de evolución, el material primigenio para la formación de un código susceptible de satisfacer dicho impulso, el proceso por el cual fue posible establecer un vínculo entre los sonidos y las imágenes de los objetos y fenómenos del mundo real, finalmente elucubro sobre las etapas posibles en el tránsito de los sonidos instintivos de raigambre animal hasta el logro de un código articulado sólo humano.

El apartado segundo es de naturaleza teórica e histórica y aborda el surgimiento de la escritura como una acción, si bien consecutiva y basada en la expresión oral, muy posterior a ella y con características funcionales propias, a manera de un instrumento idóneo para expresar ideas y sentimientos ya sin las limitaciones de tiempo ni espacio; válida en su génesis de objetos diversos, de dibujos o bien de señales *acuñadas* con un propósito recordatorio en cualquier material compacto; escritura que no se manifestaba en los objetos como tales, sino en el significado que representaban. Se hace un recorrido desde los estadios más primigenios de piedras y palos como signos, al periodo semasiográfico, sin elementos propiamente lingüísticos, y más tarde al gran logro fonográfico. Los capítulos I y II revelan el gran esfuerzo filológico y ontogenético para desarrollar el lenguaje.

El segmento tercero centra la atención en tres posturas desde las cuales se ha intentado evaluar la importancia de la redacción en el mundo contemporáneo,

asunto clave que anima la investigación presente. La primera ubica la relevancia de la escritura en su función comunicativa sin más, siempre dentro de un entorno heterogéneo integrado por estamentos relativamente homogéneos cuya necesidad de intercambiar mensajes responde a sus reglas propias de uso del código. En tal sentido, importan más los abordajes sociolingüístico y pragmático para conocer la cultura verbal de una sociedad, que las aproximaciones de carácter individual o psicolingüístico abocadas a conocer el dominio de una habilidad especializada, a la corrección y a la destreza. Para los representantes de la corriente, el enemigo identificado es la escuela pues desaprovecha la utilización funcional del lenguaje escrito al desconocer que los pequeños aprenden a redactar de la misma manera como acceden al habla, y llegan al aula con un bagaje cancelado de inmediato por los profesores vía prácticas intolerantes, autoritarias así como obsoletas. Desde esta óptica, la competencia escritural no forma parte del basamento intelectual del sujeto, ni siquiera para el trayecto educativo formal y el quehacer académico, en tanto que personas “mediocres” leen, redactan y se expresan oralmente de manera correcta, sin necesidad de una capacidad intelectual sobresaliente o especializada.

La segunda considera a la producción escrita como una muestra de inteligencia específica, la de carácter lingüístico, así como hay otros tipos de manifestaciones intelectivas con aptitudes diferentes no menos especializadas: lógico-matemática, de percepción y manejo del espacio, musical, cinestésica, interpersonal, intrapersonal y de conocimiento del entorno *natural*. Ninguna se define como superior o mejor, sino sólo diferente o *sui generis*; hay pues una multiplicidad de capacidades susceptibles de ser manejadas con un rasgo de inteligencia distintivo, una de ellas es la abocada a los usos de la lengua, según el análisis de los mecanismos cognitivos *verticales* o particulares realizados desde la psicología del desarrollo.

La tercera sí reconoce la aptitud en redacción como elemento para el despliegue de una basamento con el que es posible –como requisito– acceder al saber codificado de manera alfabética. Sostienen sus cultivadores que la construcción de significados simples o complejos –de modo particular en el ámbito académico– depende no sólo de los aprendizajes disciplinares sino también gramaticales, y que el manejo del idioma exige cierto rigor, el que en su versión más especializada corresponde a una disciplina científica denominada gramatología. Desde este enfoque, la mejor demostración de sus afirmaciones radica en el exiguo nivel de competencia verbal escrita atribuible a la sociedad contemporánea, no circunscrita por cierto a profesores y pupilos; un analfabetismo funcional generalizado cuyas manifestaciones más elocuentes son las dificultades para la expresión gráfica, pero también oral, y para la comprensión de la lectura incluso entre personas

con acceso a la escuela hasta niveles post licenciatura, sin olvidar la exclusión de millones con respecto a los procesos de alfabetización.

Por su parte, el capítulo cuarto se detiene en las propuestas actuales más importante para la enseñanza/aprendizaje de la redacción, en gran medida relacionadas con las tres concepciones acerca de la escritura revisadas renglones antes, pero haciendo énfasis en los aspectos teórico-didácticos.

La primera postura asume la obediencia normativa de aplicar las prescripciones gramaticales y morfología del idioma en el que se va a producir texto, a modo de cultivar una aptitud intelectual importante para acceder a la información codificada mediante un alfabeto; conocer el código y saberlo utilizar con cierta aptitud para la generación de mensajes inteligibles. El educando opera con un solo modelo lingüístico basado primero en el *valor* y luego en la *significación*, con una actitud de perfectibilidad por parte del docente, a quien no interesan los usos sociolingüísticos o pragmáticos sino *el deber ser* en la producción de los mensajes.

Aquí los aspectos grafemáticos, verbales, lexicales, sintácticos, semánticos y ortográficos denotan el dominio de una habilidad relativamente especializada a través de la corrección y destreza de lo escrito en los planos del enunciado o del discurso completo. Se basa en los criterios psicolingüísticos homogéneos y no en los contextos sociolingüísticos de cariz heterogéneo.

La segunda se supedita a la pragmática del lenguaje y a la sociolingüística, lo importante es el uso habitual del código empleado para comunicarse al margen de cualquier corrección normada, cuenta el hacerse entender *funcionalmente* y lograr una interlocución (el propósito y el destinatario). El empleo del idioma dentro de un contexto cultural determinado es el propósito de escribir para un receptor preciso, lejos de concebir a la lengua escrita como un conjunto limitado y cerrado de conocimientos *formales*, propios de eruditos presuntos. Se aprende a hablar y a escribir con el mismo desempeño de los usuarios típicos, con su cauda –admitida– de imperfecciones y errores.

La materia prima de esta perspectiva son los actos de habla, por medio de los que es posible establecer contacto y conseguir *algo* en el mundo real cotidiano. En esta lógica, se considera que cada estudiante tiene objetivos de comunicación particulares, razón por la cual deberá adquirir recursos expresivos diferentes mediante una atención personalizada en clase; asimismo los grupos pueden recibir un curso específico según sus características y propósitos.

La tercera ha observado que los escritores diestros dentro de clase ponen en juego estrategias diferentes a quienes no presentan la misma capacidad. Junto con los antecedentes de gramática aprendidos en la educación temprana, dominan

algunos quehaceres de la composición o diseño textuales y los manejan de manera flexible, falible, revisable, corregible; donde el derrotero es más fructífero para el aprendizaje que el mensaje concluido. La atención es a cada pupilo en lo particular y no al resultado producto de su esfuerzo, la clave radica en revisar y rehacer no para corregir tal cual, sino para desarrollar la competencia.

El fondo es el interés primordial dentro de la cuarta perspectiva, más allá de cualquier consideración gramatical, genérica o funcional de los escritos, cuya finalidad académica es prevalente cualquiera sea el género, desde el cuadro sinóptico hasta el proyecto de investigación, pasando por el mapa conceptual. Denotar conocimiento acerca de los temas trabajados en cada asignatura durante los periodos lectivos, a su vez tributarios de aspectos disciplinares, por lo que el código suele ser especializado y dirigido a un solo destinatario, el mentor, importa el contenido y no la forma bajo el supuesto de que ésta se domina ya.

2.2 PENSAMIENTO Y LENGUAJE ORAL

Casi todos los mamíferos se agrupan en manadas que permiten observar la diversidad de nexos paulatinamente establecidos por sus integrantes al paso del tiempo. Tales relaciones, que han ido cristalizando en el transcurso de la evolución de cada especie, presuponen la existencia de medios específicos de señalización, fruto de la vida conjunta de los animales gregarios, cuya existencia y desarrollo se hallan condicionados –entre otros factores– por medios de designación, los que pueden ser de dos tipos: a) sonoros (basados en las capacidades auditiva y fónica); b) de mímica y ademán (fincados en las capacidades visual y motora). Ambos se dan enlazados y se complementan entre sí, para efectos analíticos conviene examinarlos por separado en los renglones siguientes desde el enfoque de la psicología sociohistórica. El punto de vista teórico de los apartados primero y segundo del marco conceptual rinde tributo a las propuestas expresas en dos textos clásicos, *Pensamiento y Lenguaje* de D.P. Gorski y otros, que data de 1961 publicado en Montevideo por Editores Unidos, y *El origen del hombre y el antiguo asentamiento de la humanidad* de V.V. Bunak y otros, editado en Moscú por Progreso el año 1960, planteamientos ambos avalados por hallazgos actuales de autores prestigiosos aquí nombrados.

Variadas especies animales han desarrollado órganos fónicos de estructura específica cuyo funcionamiento tiene para ellas gran importancia como medio de adaptación. Las señales sonoras empezaron a emitirse como resultado de la influencia mutua entre el organismo animal y el medio circundante. Un precursor en la

indagación de las reacciones fónicas y los movimientos expresivos de los animales fue el célebre científico Charles Darwin, quien expuso en 1872 los resultados de sus observaciones numerosas en un libro todavía famoso (Darwin, 1984).

Al esforzarse por reducir a su mínima expresión el abismo que separaba a la humana de otras especies en la esfera del lenguaje, sima creada artificialmente por los pensadores religiosos, Darwin cayó en el extremo opuesto: hizo extensivos a los animales caracteres propios del humano en tanto ser social. De hecho, el texto arriba aludido es un alegato que refuta todas y cada una de las tesis formuladas en 1806 por el médico vitalista escocés Charles Bell, quien consideraba como un don divino la capacidad humana de sentir emociones y al rostro de nuestra especie la mejor prueba de ello; el abismo entre personas y animales era insalvable para el galeno. Por su parte, Darwin afirmaba que no había diferencia importante entre el *homo sapiens* y los mamíferos superiores por cuanto atañe a las manifestaciones de carácter emocional, al grado de aseverar que "...los animales inferiores, al igual que el hombre, sienten placer y dolor, felicidad y miseria. La felicidad nunca se exhibe tan claramente como cuando juegan juntos animales jóvenes (...) al igual que nuestros hijos", según se lee en la página 47 de la obra supracitada. Actualmente predominan, de una parte, la postura divinista creadora de inspiración bíblica; de la otra, la tendencia darwiniana recién dicha, ambas representan un dilema falso, como se tratará de argumentar más adelante.

En la actualidad hay también una tendencia a conferir patrones de nuestra especie a otras cercanas, sobre la base de considerar atributos biológicos semejantes, postura que compite de manera antagónica con la creacionista de inspiración metafísica dentro del campo no científico. En efecto, somos animales y compartimos una serie de rasgos con los simios. Nuestra diferencia genética con respecto a los chimpancés alcanza apenas un dos por ciento, pero es suficiente para hacernos cualitativamente distintos desde el punto de vista evolutivo.

Por su parte, las señales motoras revisten una relevancia comparable a la de los sonidos en la vida de muchas especies en lo general, pero de los monos en lo específico. En estos últimos sus reacciones características de orden motor son los gestos, la mímica y los movimientos de cabeza. Su conducta, sus acciones constituyen la forma básica de expresar su *pensamiento* primigenio elemental y concreto, su estancia en el mundo real. Ahora bien, lo que sirve para dar forma a la percepción e *ideación*, inevitablemente cumple al mismo tiempo una función comunicativa. Por ejemplo, los actos del conductor del rebaño entre los cuadrumanos –dirección de sus movimientos, velocidad con que se desplaza, objetos a los que se orienta, volteo de la cabeza hacia el frente, a un lado o hacia atrás- son

seguidos y captados por todo el grupo con notorio interés y provocan como respuesta una reacción determinada en el sentido de seguir al guía, acercársele, apartarse de él, llamar su atención, reñirle.

Muchos de los movimientos se han convertido en excitantes condicionados con los que han mantenido relación estrecha a través de una reiteración constante. El cuerpo del animal en su conjunto, y no sólo los sonidos, reviste significados precisos a partir del solo movimiento, el que induce a realizar unas acciones u otras. El propio Darwin y otros pensadores e investigadores antiguos y modernos entre los que destacan Federico Engels (1966), Giacomo Rizzolatti y Michael Arbib (1998), Alberto Merani (1960) y Polly O'Rourke (2004) se han referido a la relevancia biológica esencial de los movimientos expresivos en los simios.

Sus extremidades superiores, sobre todo las manos y dedos, poseen cierta semejanza con las humanas; los brazos y manos desempeñan una función doble, pues lo mismo les sirven para desplazarse que de instrumento natural a fin de manejar objetos y ejecutar señales como el ademán de llamada, de rechazo, de amenaza, de indicación, de consentimiento, de afecto, de petición y, dicho al final para realzar su importancia, de imitación, casi siempre acompañados de emisiones guturales.

Estos modos ancestrales de interacción entre los primates se convirtieron en medios expresivos también para los humanos al correr del tiempo y de la convivencia mutua en un cierto periodo de la historia biológica de ambas especies. Quizás sería un error creer que la comunicación mímica constituyó un estadio especial en el desarrollo del lenguaje verbal, cuando en realidad debió haber sido simultánea o complementaria de la expresión sonora, sin ventaja de una u otra.

La profusión de ademanes registrados por el etnólogo Lévy-Bruhl (1978) entre tribus australianas, por ejemplo, ponen de manifiesto la riqueza comunicativa de los movimientos corporales, que designan a cada uno de los animales propios del entorno, a los sujetos miembros del grupo –mujeres, hombres, jóvenes, niños y viejos- el cielo, el agua, la tierra, un salto, una serie de saltos, el vuelo, la caminata, la natación, la comida, la bebida, el ropaje, los rituales, los muertos, así como centenares de otros objetos y acciones sin necesidad de pronunciar una sola palabra.

Mediante ademanes de complejidad creciente y carácter cada vez más generalizador, los primitivos pudieron comunicar sus *pensamientos* más inmediatos acerca de la forma, volumen, cantidad, lugar y conexiones externas de los objetos, así como el carácter de su actividad propia y de la concerniente a los otros miembros del rebaño; de las acciones ya realizadas, de las que en esa momento se llevaban a cabo y hasta de prever las futuras.

Acorde con Pávlov (1975), las reacciones vocales y motoras de algunos mamíferos surgieron bajo el influjo de la percepción concreta de ciertos excitantes, los que en el transcurso de la vida del animal se convirtieron en estímulos incondicionados. El significado objetivo de una señal fónica o motora dependió de su nexos con dicho tipo de estímulo, relación que se pudo establecer en el transcurso del desarrollo ontogenético de un animal. Los sonidos y ademanes por sí mismos no tenían para la criatura importancia biológica inmediata, así, no eran los gruñidos propios de la fiera carnívora los que destruían al pequeño depredado, sino sus colmillos y garras; los alaridos de terror producidos por la víctima no servían de alimento al predador, sino la carne y sangre del sacrificado.

Si bien las manifestaciones fónicas y motoras carecen de significado biológico inmediato para el animal, lo tienen mediato pues le dan a saber la presencia de lo que le sirve para satisfacer sus apetencias de alimento, reproductivas o de lo que constituye un peligro para su vida. En respuesta a una acción condicionada como es la visión de un enemigo, otro animal reacciona gritando, inmovilizándose o huyendo, lo que una vez percibido por sus pares provoca una reacción análoga en especímenes de un grupo u otro.

Algunas investigaciones contemporáneas (Seyfarth y Cheney, 1992) han evidenciado la existencia de un tipo de señalización referencial sofisticada con base en sonidos guturales asociados en ciertos simios que habitan el sur de África. Los predadores de estos monos son de especies varias y los predados ya han tipificado a través de inflexiones específicas en los gritos la identidad de aquellos con la precisión debida; la reacción de sus congéneres atiende el mensaje al seleccionar la actitud a tomar según el caso, con una precisión muestra inequívoca de inteligencia. Los investigadores han reproducido un grito de alarma a través de una cinta magnetofónica y un amplificador de sonido, dichos animales al sentirse amenazados, aunque sin predador a la vista, han reaccionado acordes con cada sonido particular, volteando hacia donde podría estar el riesgo: el suelo o las alturas.

A fin de comprender la causa de la pobreza relativa de los medios de comunicación fónicos y motores animales, vale considerar que ni siquiera los antropoides van más allá de un *pensamiento* embrionario y elemental. La carencia de lenguaje en las bestias se explica no sólo por el escaso desarrollo de su cerebro en comparación con el humano, sino además por no disponer de aquello propio de un sistema nervioso complejo: el pensamiento y la lengua, una relación social y con el entorno lo mismo constructiva que fincada en la creatividad. Cabe señalar que los sonidos de los animales, premisa genética de los estados iniciales del lenguaje humano, no constituyen de por sí lenguaje alguno ni por su estructura ni por su función.

Tocante al origen de la expresión verbal, la clave para explicarla son las señales de carácter fónico emitidas por los antropoides -tipo gibones, orangutanes, gorilas y chimpancés- principalmente gritos instintivos, interjecciones y onomatopeyas como base natural de la que surgió el lenguaje humano. Tales primates se distinguieron sensiblemente de los demás representantes del reino animal por el nivel general de su desarrollo, por la complicada estructura de su cerebro, de los órganos de los sentidos y del aparato vocal periférico, por tener cinco dedos en cada extremidad, por las formas complejas de su actividad psíquica, por sus medios de comunicación fónicos y motores, por su vida gregaria con relaciones relativamente complejas.

Como resultado de un análisis más exacto de la señalización fónica de los gibones y tota africanos en indagaciones modernas, se ha podido establecer que los ruidos guturales por ellos emitidos constituyen un pseudolenguaje instintivo manifiesto en grupos claramente definidos de sonidos, algunos de los cuales semejan palabras pero sin poseer un contenido objetivo ni de denominación, por ello, incapaz de expresar pensamientos en el sentido cabal del término.

No pasan de reflejar un estado emocional o estado subjetivo provocado por el hambre, la sed, el deseo sexual, el miedo, la ira o el anuncio de un peligro inminente, incluso valiéndose de recursos ingeniosos como los observados con monos que tienen emisiones sonoras para anunciar a sus predadores, pero mediante variaciones o matices como el de combinar unos sonidos con otros a fin de modificar la indicación, por ejemplo, si el peligro es inmediato o mediato, a modo de no alarmar demasiado a sus compañeros cuando la amenaza no es inminente. (Zuberbühler, 2005).

Si bien los antropoides carecen del lenguaje verbal, se dan en ellos las premisas biológicas del mismo, de modo similar a como poseen los gérmenes del pensamiento. Las investigaciones contemporáneas muestran que los monos superiores disponen de un arsenal importante de complejos fónicos inarticulados los que, no obstante, desempeñan un papel de relevancia en su vida agrupada y constituyen un medio necesario de señalización recíproca. Asimismo, los sonidos pergeñados por ellos se distinguen por su diversidad cuantitativa como por su función considerablemente mayor que la de los sonidos de otros animales.

Ciertos tipos de monos se valen cotidianamente de las señales sonoras, con la particularidad de que en sus reacciones guturales es posible notar una regularidad de importancia extraordinaria para comprender la génesis del lenguaje humano: la reacción fónica, su frecuencia, la cantidad de los complejos sonoros y sus rasgos acústicos específicos, todos condicionados por el carácter de las relacio-

nes que existen entre los miembros de una manada y también entre ésta y otros animales. Cuanto más frecuentemente se encuentran los simios entre sí y cuanto más variadas son las modalidades de su proximidad, tanto mayor es la frecuencia con que aparecen las reacciones guturales y su variedad.

Los cuadrumanos emiten señales sonoras cuando desean algo, pelean, se amenazan, juegan, persiguen en grupo a otros animales, huyen del peligro, hallan comida o la reparten, defienden o cuidan a las crías, flirtean con la hembra o se la disputan, se rascan unos a otros. La cohesión del grupo se encuentra ligada a la diversidad de relaciones mutuas. Sienten la necesidad de hacerse señales y se recurre a los sonidos y desde luego a la mímica, a los ademanes. El sentido biológico real de las señales sonoras tiene como causa los factores reseñados y la situación concreta de cada caso en un cierto contexto.

Se hallarían en un grado de desarrollo semejante –se asume– al que caracterizaba al lejano antecesor de nuestra especie, aún de tipo sólo animal, camino de iniciar la actividad organizada de trabajo grupal, de inventar las herramientas, de crear el lenguaje articulado y desarrollar la conciencia.

El ser humano se sintió impelido a comunicarse con los demás al formar grupos para laborar, en función de satisfacer sus necesidades materiales de supervivencia, por ejemplo en la caza colectiva de bestias cada vez más grandes así como en los preparativos de defensa y ataque frente a enemigos y predadores. El lenguaje tuvo su origen en el proceso laboral conjunto, a manera de instrumento necesario para el vínculo entre congéneres y con la naturaleza, de manera simultánea a la facturación artificial de herramientas útiles así como a su empleo sistemático; paso decisivo fue la fabricación de esos artefactos, por ejemplo, los raspadores de piedra utilizados con propósitos diferentes (ya muy alejados de los primitivos palos utilizados para excavar) lo que empezó a evidenciar con claridad una división del trabajo y a incidir en el cambio de una dieta principalmente vegetariana ahora complementada con cantidades elocuentes de proteínas y lípidos propios de la carne, pues la producción de herramientas y armas permitió a los humanos transitar hacia la caza como fuente principal de su alimentación, con el aumento consecuente de la capacidad cerebral.

El *Homo erectus*, hace aproximadamente 1.8 millones de años, come los productos de la cacería, conoce y emplea el fuego, camina enhiesto como el humano actual, diseña instrumentos, deja los primeros restos de viviendas, su masa cerebral alcanza entre 850 y 1100 centímetros cúbicos, contra apenas de 600 a 800 por parte de su antecesor inmediato el *Homo habilis*, cuya antigüedad se remonta a los 2.5 millones de años, identificado por el uso de instrumentos de piedra tallados con cierta finura producto de una mano adiestrada, que ya cami-

na erguido no obstante sus rasgos protohumanos, con una masa craneal definida por un desarrollo superior al del resto corpóreo, mostrando protuberancias en las áreas de Wernicke y de Broca vinculadas con el lenguaje oral, los apenas de 400 a 500 centímetros cúbicos del todavía más antiguo *Australopithecus*, que se remonta a unos 3.5 millones de años y su manejo burdo de piedras, huesos y palos en consonancia con los rasgos de monos todavía no humanos pero que ya no apoyan las manos en el suelo para caminar, o los 1350 a 1400 del muy posterior *Homo sapiens*, el ser que alcanza la bipedación perfecta hace a lo más 150 mil años, supervivencia última del llamado género *homo*, con el rasgo biológico sobresaliente de la inteligencia o capacidad de conocer, hablar, simbolizar, reflexionar así como de manos capaces de gran precisión en el manejo de objetos.

Descubrir y luego crear instrumentos para la caza revolucionó el estilo de vida más primitivo en los nexos entre los individuos, con implicaciones hacia el desarrollo del pensamiento, lo cual no pudo menos que reflejarse en los medios de comunicación mutua, en un contacto más estrecho entre ellos, en la observación y aprendizaje de unos sobre la actividad de los otros, en el intercambio cada vez más frecuente de experiencias, hábitos e impresiones.

A la vez que surgía como medio de comunicación de las personas, el lenguaje se formaba como herramental necesario del pensamiento y éste se expresaba mediante el lenguaje y con él cobraba realidad. A medida que progresaba el pensamiento a tenor del desarrollo de la actividad laboral encaminada a producir ciertos satisfactores, se perfeccionaba de manera progresiva la capacidad articularia.

El estudio de la génesis del habla exige dilucidar no sólo la cuestión acerca de las condiciones que engendraron la necesidad de interlocución, sino, además, la relativa a los medios que pudieron ser utilizados para satisfacerla. Los antropoides superiores como los *Australopitecos* y luego los *Pitecántropos*, heredaron de sus antecesores –monos de organización inferior– una contextura anatómica-fisiológica bastante más desarrollada, gracias a la que estaban en condiciones de pronunciar sonidos muy diferentes en cantidad y *prosodia*.

Los sonidos imitados y heredados de los antecesores animales sirvieron de material básico biológico para la formación del lenguaje articulado. Al aceptar la concatenación genética entre humanos y monos, no es posible imaginar otro sustrato material fónico de la capacidad lingüística. Un segundo elemento, complementario, radicó en los variados sonidos emitidos por los demás animales y los propios de la naturaleza, nuestros ancestros *ya humanos* más primitivos con toda probabilidad poseían capacidad de imitación superior a las del resto de las especies, incluidos los primates, y simplemente actuaron en consecuencia.

Otra cuestión importante se refiere a la manera como pudieron relacionarse el sonido y la imagen de los objetos. En la actualidad parece no tener sentido preguntarse acerca del nexo entre el signo lingüístico y el objeto real o imaginario; entre el nombre y lo nombrado ya no buscamos un vínculo necesario. Empero, los análisis etimológicos de las palabras muestran que en épocas anteriores la relación signo-referente era más motivada que arbitraria, a guisa de ejemplo los verbos tronar, susurrar, crepitar, bisbisar, chapotear, jadear, gemir, retumbar, zumbiar, chillar, tintinear, ronronear, piar, maullar, estallar, silbar, bramar, gruñir, mugir, crujir, entre una verdadera miríada.

A fin de resolver este problema conviene delimitar con precisión dos planos: el genético y el actual. Hoy, la nominación de los objetos se verifica teniendo en cuenta el significado de la palabra como producto histórico; los motivos de dicha nominación vienen determinados no por el aspecto material de la palabra, sino por su significado. En cambio, en el plano histórico, el nombre de los objetos se produjo de manera distinta, ya que no se tenía antecedente lingüístico alguno y los antecesores semi animales de la humanidad habían heredado de los animales sonidos carentes de un valor semántico preciso, el que al paso del tiempo adquirieron.

Por su mecanismo fisiológico y psicológico el lenguaje surgió como resultado de grabar sólidamente en el cerebro conexiones reflejo-condicionadas o asociaciones entre un sonido determinado que el homínido oyó y pronunció, un movimiento muscular de los órganos linguales, la imagen del objeto que provocó la reacción fónica dada y, finalmente, la impresión de las consecuencias a que da origen el sonido emitido. El escaso desarrollo de los procesos de inhibición interiores en la corteza cerebral determinaba que las emociones impetuosas del salvaje matizaran toda su actividad, cuya materialidad consistía tanto en movimientos orgánicos de distinta índole como en movimientos externos tipo gesto, mímica, ademán y, finalmente, movimientos de los músculos fonadores produciendo sonidos múltiples. Muchas emociones fueron provocadas por distintos objetos y fenómenos del mundo exterior, entonces nada tiene de extraño que a través de la esfera emocional del sujeto salvaje pudiera verificarse la relación asociativa entre un grupo de objetos y un complejo fónico que les sirviera de señal. Este principio de enlace incluía un círculo amplio: gritos y otras exclamaciones emocionales en caso de alegría, peligro, ataque, pelea, defensa, llamada, indicación, advertencia, incitación, reto, invitación; sonidos asociados con la realización de actividades, laborar, un juego, un ritual o un acto amoroso.

Por ser nuestros antecesores animales sociales y por vivir y colaborar en manada, los sonidos que emitían de manera reiterada en una situación precisa

impresionaban la corteza cerebral y provocaban la formación de conexiones temporales entre los sonidos dados y lo que los acompañaba. Los estímulos objetivos en variación constante determinaban que dichas conexiones, miles de veces repetidas, se diferenciaran, se generalizaran y se hicieran más complejas. La actividad analítico-sintetizadora de los aparatos auditivo y fónico-motor se desarrollaba bajo la verificación permanente de la vida práctica. La satisfacción reiterada de una necesidad orgánica reforzaba la correspondiente reacción vocal así como la adecuada proporción de sonidos afianzando en el cerebro las conexiones útiles, mientras que los fracasos relajaban las innecesarias e inadecuadas.

Los procedimientos habituales del pensamiento primitivo para manifestarse eran una reproducción directa de lo que realizaba la especie al actuar sobre los objetos del mundo real. Los movimientos de la mano que ejecutaba al trabajar eran el medio material de expresión al ser reproducidos mentalmente en el cerebro. El trabajo del pensamiento se hallaba vinculado de manera tan estrecha con la mano, que el cerebro enviaba impulsos a los músculos de la misma no sólo al emprender una faena sistemática, sino además al ser reproducidos en él los movimientos correspondientes a fin de comunicar los pensamientos propios a otro individuo.

Además, el centro motor del lenguaje, situado habitualmente en el lado izquierdo del cerebro, se halla relacionado con el centro de la mano derecha y, como sabemos, viceversa con quienes manejan con destreza mayor la extremidad izquierda. Esta relación anatómica se ha establecido en el transcurso de la evolución física humana, y sirve de argumento complementario para probar la concatenación entre el trabajo, el pensamiento y el habla.

En un cierto momento -crucial- que separó el comienzo del desarrollo del lenguaje verbal con respecto a la señalización propia de los animales no humanos, el complejo fónico inarticulado dejó de vincularse con las emociones y pasó a relacionarse -más- con los objetos reales y con las imágenes de éstos. De medio de expresión espontánea de las emociones, el sonido se convirtió en medio para designar de manera *intencionada* las cosas. Es muy probable que tal transición se acentuara a resultas de un proceso de trabajo cada vez más organizado y complejo fundado en una conciencia gregaria humana primitiva. Sólo cuando un determinado complejo fónico se reprodujo cada vez que se ejecutaba la actividad correspondiente y aparecían los mismos objetos, sólo entonces los sonidos de tipo animal se convirtieron en lenguaje humano primigenio.

La observación sistemática de los gestos y ademanes referenciales sin el empleo de signos parece estar en los orígenes de la expresión articulada, tal como se constata con los pequeños cuando su acceso al habla está en ciernes. Una de las

acciones capitales por parte de nuestros antepasados en su camino hacia el habla lo constituyó el eslabón entre dos capacidades: señalarse cosas unos a otros durante el acto de nombrarlas. Los experimentos de enseñanza de lenguaje a chimpancés pueden proporcionarnos un modelo de lo que pudo ocurrir cuando se dio esta diada (Menzel, 1974).

El rasgo distintivo de la lengua consiste precisamente en que el objeto es designado por un sonido que lo evoca exclusivamente; el sonido ayuda a significar el objeto visible no nada más por el sentimiento que suscite en alguien, dado que le infunda miedo o le resulte atrayente, cause dolor o produzca satisfacción, sino de manera principal por sus rasgos visibles.

En la formación de las conexiones reflejo condicionadas existentes entre los complejos fónicos, su percepción audiomotora, ciertas emociones, imágenes de objetos y acciones, con toda probabilidad la mímica desempeñó un papel relevante. El ademán precisó la dirección del sonido y lo asoció a un objeto determinado. Así se transformó el ruido que expresaba una emoción, en signo de una cosa. Al laborar, actividad que en sus etapas iniciales se realizaba sin que hubiera todavía un contacto estrecho y cohesión entre los individuos de la manada, se fue desarrollando paulatinamente la capacidad de comunicación entre los miembros del grupo por medio de ademanes y sonidos.

Para que los vínculos entre los sujetos posean un carácter consciente hace falta que se tenga conocimiento cabal de la asociación existente entre la palabra y el objeto designado, así como entre la palabra y el resultado presunto que se ha de obtener en otro individuo cuando se pronuncia el mensaje. En ello estriba la génesis del lenguaje humano.

La historia de la expresión verbal registra notorias controversias acerca del papel que la onomatopeya pudo haber jugado, es decir, hasta qué punto debe su origen a la imitación de los sonidos propios de los objetos y de las acciones por ellos designados. Hoy se reconoce su papel relativo pero no decisivo para el establecimiento de conexiones entre sonido e imagen. Su radio de acción quedó limitado a los objetos y fenómenos que podían producir sonidos y no a todos ellos, por supuesto, sino sólo a los más cotidianos en la vida general de los sujetos; la onomatopeya presupone que se da intencionadamente una denominación a los objetos y fenómenos aislando una de sus propiedades más características, entre las que con frecuencia mayor impresionaban el oído de nuestros antecesores prehistóricos.

El estímulo sonoro, también en virtud del principio de asociación, se enlazó en el cerebro humano con la imagen visual del objeto. La imitación de tal o cual sonido se produjo por la necesidad sentida de referir *algo* de esa entidad a los

demás miembros del colectivo. Se formó y consolidó un vínculo condicionado entre la imagen y la idea del objeto productor del sonido, la imagen auditiva del mismo y las sensaciones cinéticas del aparato fonomotor. De esta manera la onomatopeya se basaba también en el principio de la conexión reflejo condicionada, la cual a diferencia de los sonidos emocionales se realizaba de manera intencional. El complejo fónico que imitaba una de las propiedades características del objeto, por ejemplo su manera de sonar, se convertía en su nombre como tal, y no sólo de la entidad singular, sino de toda la clase de elementos iguales o semejantes; constituía un medio de expresión generalizada.

La asociación entre la palabra y el objeto era, al principio, bastante sensoria, por lo que resultaba asequible a la conciencia primigenia. Entre todos los procedimientos de la señalización vocal, los sonidos imitativos son los que representan de manera más comprensible y perceptible el objeto o la acción determinados. El proceso de la denominación no se llevó a cabo con base en un solo principio, sino en varios. La humanidad prehistórica puso en juego todas las posibilidades a su alcance para satisfacer su necesidad apremiante de comunicación.

En términos generales es posible señalar dos etapas cruciales en la formación del lenguaje verbal, la primera estaría constituida por el lapso en el que no se había desarrollado; la segunda, por el período de su aparición. Fue el resultado de la actividad humana originaria aplicada al trabajo durante un largo proceso, así como del perfeccionamiento progresivo de su facultad de pensar, del muy prolongado desenvolvimiento de sus relaciones sociales, de su cerebro y del aparato vocal. Es evidente que los antecesores de nuestra especie se comunicaban por medio de un código inarticulado. Una confirmación histórica posible de esta tesis radica en estudiar el acceso de los infantes al habla, cuyo inicio es mediante sonidos poco diferenciados avanzando de modo escalonado hacia su precisión ortológica. Los pequeños, antes de adquirir el lenguaje, emplean gestos y sonidos que carecen de significado preciso, por ejemplo pedir y mostrar cosas señalándolas. Cuando adquieren las primeras palabras, los críos suelen mezclarlas con gestos, a modo de apoyo para comenzar a hablar; similar ocurre con los pequeños gorilas, quienes ejecutan movimientos intencionados para comunicarse con los humanos que observan su comportamiento; así, estiran el brazo para entregar un objeto o conducen la mano de una persona para que ejecute una acción deseada por el pequeño animal; empero, la semejanza se detiene aquí, pues los gorilas no accederán a la enunciación (Zuberbühler, 1993).

La paleoantropología moderna ha proporcionado datos que constituyen un argumento de gran peso favorable a la tesis según la cual los antecesores más

antiguos de la humanidad no poseían la capacidad articulatoria, criterio opuesto a las teorías nativistas. La estructura de la corteza cerebral y de los órganos del habla en los humanos más antiguos –pitecántropos y sinántropos- no estaba adecuada a la producción de sonidos articulados. Para tal estadio de desarrollo el lenguaje oral era accesible únicamente en sus formas primigenias que no requerían el concurso sutil de los órganos de la articulación.

El análisis de los vaciados endocranianos ha permitido comprobar que los homínidos más antiguos, no obstante que poseen una masa cerebral tres veces mayor que el chimpancé, conservan particularidades del tipo antropomorfo como son: altura pequeña del cerebro, inclinación acusada del eje de la región temporal, prominencia mayor por la línea media de la región orbital, comisura amplia entre los hemisferios cerebrales, región occipital saliente, falta de asimetría manifiesta, estructura primitiva de la cisura frontal media. Las características mencionadas señalan que las regiones parietal, temporal y frontal estaban relativamente poco desarrolladas, regiones que corresponden a las partes de la corteza cerebral principalmente relacionadas con la locución y con los procesos del pensamiento, como son el área de Broca o de la expresión en el hemisferio izquierdo anterior, y el área de Wernicke o de la comprensión ubicada en el hemisferio izquierdo sobre la zona temporal.

La expresión inarticulada fue un medio de comunicación entre los ancestros en el estadio primario de su existencia histórica; todo parece indicar que carecían de un sistema de unidades fónicas diferenciadas y contrapuestas entre sí. En vez de sonidos aislados, obtenidos de unidades significativas en calidad de fonemas, se contraponían en esa etapa grupos íntegros de sonidos de significación hasta cierto punto independiente.

Desde una perspectiva fonética resulta legítimo suponer que en la aurora del lenguaje verbal algunos ademanes que hacía un sujeto se acompañaran de ruidos guturales, movimientos no asociados al habla pero que comenzaron a utilizarse en consonancia con ella. Dado su número escaso, tales complejos de articulaciones no formaban sistema a base de las analogías y diferencias existentes entre sí; debido a esto no se descomponían en elementos fónicos y se contraponían enteros formando *palabras sonidos*, una especie de emisiones inarticuladas o difusas desde el punto de vista biológico, en el sentido de que los sujetos no podían diferenciarlas, pues carecían de un motivo para ello. Con el transcurrir del tiempo la expresión inarticulada no pudo permanecer inmutable y fue transformándose con el desarrollo paulatino de elementos *pronunciados*.

Es posible afirmar, con cierto grado de verosimilitud, que la lengua sólo pudo formarse con las propiedades que son idiosincrasia corporal del humano

moderno, es decir, cuando se llegó al tipo Cro-Magnon, en tanto *Homo sapiens* arcaico que domina el paleolítico superior unos 20 mil años antes de nuestra era, cuyos rasgos de evolución nos hablan de un espécimen tal como hoy nos conocemos. Las manifestaciones de humano en formación que le precedieron, a excepción del *Neanderthalensis* con sus aproximados 300 mil años de veteranía, los 1500 centímetros cúbicos de su cavidad craneana, sus adornos rituales y pinturas rupestres, como grado de transición precisamente al Cro-Magnon, se comunicaron entre sí por medio de sonidos poco diferenciados, mediante ademanes y gestos de toda clase. El grado inferior del salvajismo abarcó el lapso comprendido entre el comienzo de la hominación del simio hasta el advenimiento del Neanderthal inclusivo, es decir, el período de desarrollo del rebaño ancestral.

El límite entre el grado inferior y medio del estadio salvaje nos lo da el término de la formación de la propia especie humana con rasgos característicos ya modernos. El período inferior tuvo una duración aproximada a los 800 mil años, en el transcurso de los cuales los aborígenes arribaron al comienzo del habla como tal.

Es de suponer que en el lapso inicial del desarrollo del habla se carecía de palabras contrapuestas en los enunciados, y había las llamadas *palabras-oración*. En un lapso posterior ciertos complejos de sentido se separaron formando palabras y con ellas se construían enunciados, pero los vocablos no poseían todavía un sistema de formas gramaticales. Tal es el conjunto, aproximado, de los rasgos concernientes a la expresión inarticulada en su proceso de avance hacia un código enlazado. De las manifestaciones primarias de la emisión inarticulada puede hablarse, según parece, empezando con el *Pitecántropo* así como, con más seguridad, desde el *Sinántropo*, y concluyendo con los primeros *Neanderthal*.

Al referirse a los seres humanos primitivos, sólo se puede hablar de comunicación por medio del lenguaje protoverbal cuando se alude al que vivía organizado en rebaño y sabía ya construir instrumentos elementales para laborar. En cuanto a los *Australopitecos*, no constituían más que animales superiores con los que se inició la hominación de los primates, y es dudoso llamar lenguaje a sus medios de intercomunicación, empero, su vida en manada, su actuación conjunta en la defensa y en el ataque contra otros animales a fin de conseguir alimentos, suponían una coordinación de acciones así fuera elemental, como condición necesaria de la acción colectiva; a modo de realizar acciones coordinadas se requerían ciertos elementos de significación común. Sin ellos, los *Australopitecos* no habrían podido desarrollarse, ni siquiera podido conservar la vida, pues su ventaja sobre los demás animales radicaba en una cierta superioridad mental y a que estaban en condiciones de utilizar como instrumentos palos, piedras y huesos.

Hay un hecho relevante que permite suponer que los *Australopitecos* poseían reacciones fónicas más desarrolladas que las de los antropoides, y es que empezaron a desplazarse por sus extremidades posteriores. Según los datos disponibles, el paso a la marcha erguida provocó una transformación de los órganos de la voz en su estructura, por ejemplo un aumento en el grosor y redondez de las cuerdas vocales. Con este aparato podían emitir sonidos más variados y finos que los manifestados por los monos superiores existentes hasta la fecha.

En el proceso de su evolución posterior, el rebaño se transformó en una unión social y productiva más perfecta, merced a la utilización de instrumentos artificiales y ya no crasamente naturales, sobre todo para la caza, lo que provocó el progreso cerebral y de su función refleja: la conciencia. Este proceso comenzó a diferenciar cada vez más a los homínidos con respecto a sus antecesores animales. Mientras que la movilidad de los elementos del sistema vocal era todavía muy escasa en los homínidos *Chelenses* (2 millones a un millón de años de antigüedad), debido a su mandíbula inferior maciza, se observa que los especímenes del período Achelense (1.2 millones a 500 mil años de antigüedad), tenían una mandíbula inferior de tamaño más pequeño, lo que les permitía pronunciar sonidos diferenciados (Bunak, 1960).

Vale considerar el hecho de que la circunvolución frontal inferior del cerebro correspondiente al *Pitecántropo*, donde se asienta el centro motor de la capacidad lingüística, fuera notoriamente más desarrollada que la de los cuadrumanos, por lo cual hay motivos fundados para suponer condiciones idóneas de habla. El ciclo evolutivo del aparato fonador observado en las formas tardías del *Australopiteco* se cierra en los *Sinántropos* tardíos a medida que transitan definitivamente hacia la marcha erecta, mediante un órgano lingual y ciertas partes de la laringe con mayor movilidad, requisitos de una mejor y más variada pronunciación de sonidos.

Las señales fónicas fueron adquiriendo un carácter cada vez más consciente e intencionado y la comunicación a base de sonidos se convirtió de manera paulatina en una necesidad vital cotidiana. La esfera de la actividad práctica de los antecesores de la humanidad fue englobando, gradualmente, una cantidad de objetos cada vez mayor; las formas de relación con la naturaleza y entre los miembros de nuestra especie ganaron en complejidad; fue ensanchándose el radio de acción de su vida económica. A la par se enriquecieron los complejos fónicos gracias a una modulación más sutil de los sonidos, logrando un matiz suficiente a fin de poder precisar con exactitud a qué objetos, personas o fenómenos se referían.

Los primitivos recurrían a todos los medios de comunicación disponibles —sonidos y ademanes— no sólo para inducir a los demás integrantes del rebaño

la realización de una actividad determinada, sino también para dar a conocer sus impresiones acerca de la realidad. En el estadio de los *sinántropos*, la mímica y las emisiones guturales eran los transmisores para comunicar lo que se había recibido en el proceso de la percepción inmediata. El contenido del mensaje se formaba por percepciones y representaciones del mundo circundante, no se llegaba todavía al desarrollo del pensamiento abstracto.

En la época en que la lengua se hallaba en proceso de formación, el significado de los sonidos dependía en gran medida de los ademanes que los acompañaban. Los movimientos que se ejecutaban en la producción de la vida material podían servir no sólo para que los sujetos se comunicaran entre sí de manera inintencionada, sino también, conscientemente, por ejemplo cuando se requería mostrar a otro de qué manera ejecutar una acción. En circunstancias determinadas de la vida colectiva humana, ciertos movimientos realizados al trabajar comenzaron a desempeñar una función doble, de importancia capital: la primera de talante inmediato, destinada a lograr un objetivo concreto; la segunda, de cariz mediato, comunicativo, como muestra e incitación subsiguiente a otros miembros de la comunidad para realizar el acto pretendido.

La aparición de ciertos movimientos organizados, con sus funciones específicas y diferenciación ulterior, condujo a que muchos de ellos —con un propósito de comunicación intencionada— empezaran a adquirir una estructura distinta. Tendieron a hacerse más breves e incompletos, como simple esbozo o esquema del proceso de trabajo real. Se transformaron en su representación simbólica. Es muy probable que el habla del *Neanderthal* se fuera librando gradualmente de la ligazón directa con los objetos a que se refería y empezó a adquirir un carácter hasta cierto punto independiente. Ellos ya podían aludir no sólo a objetos y situaciones dentro de su campo visual, sino a los ubicados fuera de su presencia; se abría la puerta a la función generalizadora de los complejos fónicos.

El periodo neanderthalense pudo desarrollar elementos articulados, a pesar de que en conjunto, desde el punto de vista cualitativo, todavía no era un lenguaje articulado según muestran los datos paleoantropológicos. En la estructura de su cerebro se observa un desarrollo débil de las regiones parietal y temporal vinculadas con la función del habla.

Es de suponer que los gérmenes del lenguaje continuaran desarrollándose en la época correspondiente al Cro-Magnon del periodo inicial durante el paleolítico superior, cuyos testimonios están dados por los restos de la cultura *Auriñaciense* (de 31 mil a 25 mil años antes de Cristo). En las manifestaciones últimas de su avance —culturas *Solutrense* (20 mil a 15 mil años antes de Cristo), *Magdalenense* (15

mil años antes de Cristo) y *Azilense* (13 mil a 7 mil años antes de Cristo)- el código lingüístico se hizo definitivamente articulado. Pudo formarse cuando la especie alcanzó el grado de desarrollo acrisolado en el *Cro-Magnon*, con particularidades anatómicas principalmente cerebrales, de postura erguida y del aparato vocal periférico aunadas a la capacidad de utilización de herramientas, cuatro factores sustantivos que avalan un proceso largo de transformaciones graduales en el camino hacia la capacidad enunciativa. Junto a esos cambios en el cerebro, en el emplazamiento corporal enhiesto y en el sistema vocal, tuvieron lugar modificaciones graduales concomitantes en la mano, las que la hicieron cada vez más un instrumento capaz de construir y utilizar instrumentos.

Concerniente al sistema de la voz, sólo los humanos poseemos la capacidad de emitir sonidos consonánticos, facultad asociada a la postura bípeda vertical con una cabeza en equilibrio sobre el centro de la espina dorsal. La elevación del paladar blando posibilita bloquear los conductos nasales, lo que permite la formación de sonidos consonantes sin los que no se podrían distinguir unas palabras de otras. Con el mero uso de vocales únicamente emitiríamos aullidos o chillidos, no fonemas ni signos articulados.

El habla es variada y actualmente sólo el oído de nuestra especie está capacitado para encontrar las unidades con significado entre combinaciones en extremo diversas. Las consonantes son las que nos permiten hacerlo. Los infantes son capaces de pronunciarlas desde edad temprana, de manera similar a como lo hacen los adultos, como sabe cualquiera que haya escuchado balbucear a una criatura, mediante los consabidas articulaciones bisilábicas da-da, gu-gu, ma-ma. Por lo demás, ningún animal es capaz de hacerlo.

Una crisma con un maxilar grande y pesado orillaría a caminar con una inclinación hacia adelante e impediría correr con rapidez. Por eso fue decisivo que la estructura mandibular retrocediese y que el sistema vocal tomase un ángulo recto, a diferencia de los monos que lo tienen inclinado. Con apego a lo anterior, el órgano lingual en lugar de estar situado por completo en la boca, retrocedió parcialmente hacia adentro de la garganta para constituir la porción posterior de la orofaringe y adquirir así movimiento, el que a su vez facilitó la modulación de dicha cavidad, imposible en los cuadrumanos, cuya lengua reside totalmente en la boca.

El *Cro-Magnon* presenta una estructura de la parte anterior de la región frontal más evolucionada que el *Neanderthal*, pues tiene ya más grabadas las ramas anteriores de la cisura de Silvio. La rama anterior de la cisura frontal inferior, relacionada de manera directa con el habla, alcanza un progreso superior con el *Cro-Magnon*. Mediante la evidencia de las observaciones clínicas, la lesión o extir-

pación de la región anterior de los lóbulos frontales se encuentra relacionada, junto a otros síntomas, con desórdenes del pensar abstracto, con la apraxia (déficit o incapacidad total de ejecución de movimientos intencionales, en ausencia de factores motores o psíquicos que interfieran en su realización normal) como alteración de las operaciones simbólicas.

La emisión de sonidos articulados necesita que la mandíbula inferior pueda moverse a gran velocidad, para ello es preciso que la musculatura sea menos maciza, que posea una inercia relativamente pequeña. La reducción gradual de los músculos de la masticación que son a la vez del habla, constituye una condición orgánica de importancia extraordinaria para la capacidad articularia. El análisis comparativo de la estructura de la mandíbula inferior de los fósiles humanos ha sido de gran relevancia al propósito de aclarar las etapas en el desarrollo de la facultad enunciativa. El aumento de la capacidad para producir sonidos articulados estaba asimismo en dependencia estrecha con la reducción progresiva de la cavidad bucal, del descenso de la laringe y de su diferenciación muscular, de una separación más definida de los resonadores bucal y nasal, del fortalecimiento del extremo libre de las cuerdas vocales.

El progreso del habla ha transitado dos fases principales: una primera etapa de palabras aisladas correspondiente al de ideas disociadas sin relación entre sí, y un segundo período de signos entrelazados en forma de sintagma de dos vocablos, correspondiente ya al de conceptos concatenados en el pensamiento.

Los datos paleoantropológicos demuestran que tal clase de transformaciones ocurrieron con el *Cro-Magnon* y no en homínidos anteriores. Aquél era ya capaz de distinguir en el contexto general del habla los eslabones que constituían enunciados breves, así como los componentes de ellos: los signos. Por ende distinguía —en el plano fónico— no sólo los pensamientos sino los conceptos. Al tener capacidad de analizar mientras percibía lo que se decía, era capaz de realizar al mismo tiempo una función de síntesis, de unión. Al haber aprendido en el transcurso de un largo camino de evolución a realizar actividad intelectual analítica-sintética en el proceso de percibir el lenguaje, aprendió, también, a realizar un trabajo complejo de análisis y síntesis al expresar sus pensamientos.

Con el avance del sistema fonemático de la lengua, con la formación del vocabulario y de los procedimientos más simples de la combinación de las palabras para formar enunciados, no concluye la evolución del habla, ello constituye apenas una de los estadios necesarios de este proceso histórico. En el periodo inicial de la oralidad, las palabras sólo tenían significado material referido a objetos; poseían una mera significación léxica, sin valores ni formas gramaticales. Se ca-

recía de lexemas, preposiciones, conjunciones, gramemas; la lógica de la combinación entre signos manifestaba el sentido escueto de la conexión de los hechos empíricos, ubicados en tiempo y espacio.

El lenguaje verbal, en su concepción más nítida, se constituye únicamente cuando accede a un régimen gramatical. Conviene reiterar que la lengua es la expresión material del pensamiento, y ese nexo estrecho entre ambos determina el papel de la primera en el plano gnoseológico. El papel que corresponde al habla en la cognición se pone de relieve al transmitirse los conocimientos adquiridos por la humanidad a las generaciones siguientes mediante el proceso educativo y, al comunicarse los individuos, sus pensamientos manifiestan el tránsito paulatino desde el grado sensorial del conocimiento a su nivel racional, abstracto, a través de la formación de los conceptos, tanto en el decurso de la filogénesis como de la ontogénesis; tal tránsito de carácter diacrónico no suele ser considerado por quienes se abocan al análisis de un código lingüístico a manera de producto y no de proceso. La especie logró expresarse previo a que la lengua fuera un sistema consolidado.

Con el dominio gradual del habla y la consecuente complejización del pensamiento, el proceso comunicativo de las personas empezó a separarse poco a poco del proceso real de actividad práctica y fue adquiriendo un carácter hasta cierto punto autónomo, lo cual no supone dar por cancelada la relación entre comunicación y trabajo y que se dejara de referir los objetos dentro del campo visual de los interlocutores. En esas circunstancias específicas, al abandonarse la *gramática material* de los hechos sólo visibles surgió la necesidad imperiosa de una *gramática abstracta* de la lengua, de la que ninguna otra especie aparte de la humana depende para su existencia.

La necesidad ingente de precisar el significado de las palabras —señaladamente sus raíces— con las cuales se construían enunciados sencillos colocando uno al lado del otro ciertos vocablos invariables, dio origen a la estructura gramatical de la lengua, la que se formó y fue grabada en los monumentos escritos antiguos al irse configurando cada vez más el pensamiento abstracto, auténticamente humano.

2.3 PENSAMIENTO Y LENGUAJE ESCRITO

La génesis de la escritura permite examinar el desarrollo del pensamiento desde sus formas concretas y sensoriales, como en imágenes (curiosamente, hay indicios de que estamos involucionando otra vez hacia ese estado primigenio), hasta otras más abstractas, como los signos y símbolos. La escritura constituye la forma visual de fijar el lenguaje y surgió cuando la sociedad humana había alcanzado un nivel suficiente de

desarrollo, en un momento en el que la conciencia era ya una realidad y el lenguaje articulado de carácter oral se estaba formando. La aparición de la escritura fue un producto normal de la ampliación progresiva de los medios de intercomunicación, estimulada por las necesidades objetivas de la vida gregaria (Bunak y otros, 1960).

A diferencia de la oralidad que tuvo un origen inconsciente, la escritura es el resultado de la actividad creadora y consciente de los seres humanos; en el transcurso prolongado de su desarrollo histórico se ha ido modificando de manera premeditada. Como sistema de signos visibles, la escritura exige atención suma y plena conciencia de su ejecución, para la que fue preciso que hubiera un alto grado de desarrollo de la coordinación de los movimientos de la mano y que pudiera ésta realizar sutiles y precisas *manipulaciones*. Todo ello implicó una larga experiencia previa, proporcionada por la ejecución de operaciones relativamente complicadas en la construcción de objetos *manufacturados* y en virtud de las formas motoras empleadas para intercomunicarse.

El lenguaje oral constituye una tarea sumamente abstracta, empero, la escritura ejecutada en ausencia del destinatario posee un carácter de abstracción todavía mayor. En comparación con el habla, la escritura, dirigida a un espectador imaginado, se encuentra todavía más alejada del fin inmediato de satisfacer necesidades naturales del ser humano. Presupone un sistema complejo de mediaciones entre los seres humanos y la realidad a través de signos, por lo demás, no se le debiera considerar como una mera transcripción de la expresión oral. La escritura, que constituye una prolongación claramente artificial de las posibilidades comunicativas orales, posee, respecto a ellas, algunas ventajas importantes (Gorski y otros, 1961)

El lenguaje oral, a pesar de sus riquísimas posibilidades como medio primordial de comunicación humana y como instrumento del pensamiento, presenta serias insuficiencias al estar limitado a la inmediatez en el tiempo y en el espacio. La existencia del lenguaje en forma de sonido articulado queda limitada al marco relativamente fugaz del proceso de hablar, como una manifestación *natural* y *momentánea*. Más allá de tales márgenes, deja de existir y se convierte en dominio sin testimonio de la memoria, es decir, adquiere en el mejor de los casos, sólo una forma subjetiva de existencia; en el peor, simple olvido. Las posibilidades espaciales del lenguaje hablado quedan limitadas cuando más a pocas decenas de metros; su alcance no rebasa a un grupo relativamente pequeño de personas quienes pueden percibirlo en un momento y espacio determinados.

La sola oralidad no pudo satisfacer la necesidad vital del ser humano de ampliar sus relaciones variadas con las demás personas, fue preciso buscar recursos

de comunicación complementarios. Así se pudo salvar los límites estrechos de la expresión hablada en el espacio y en el tiempo al ensanchar la distancia comunicativa mediante la palabra escrita, *duradera* y producto de la civilización.

El origen de la escritura tiene antecedentes en la más remota antigüedad, llega hasta al periodo en que la especie humana no dominaba todavía el lenguaje articulado y se relacionaba con los demás seres mediante sonidos inarticulados, ademanes y mímica. Algunos medios eran intencionados y otros no, por ejemplo, objetos varios fueron utilizados como medio de comunicación. Es evidente que las huellas del pie en la arena, el lodo o la tierra blanda, la ceniza que quedaba después de preparados los alimentos, los restos de comida, los desperdicios, los productos de la elaboración de utensilios, servían a los que en su camino encontraban todos esos rastros, como señal de que allí había habido alguien.

La percepción reiterada de tales conexiones hizo que, al paso del tiempo, los individuos utilizaran distintos objetos para ampliar sus posibilidades comunicativas conscientes, como fijar las huellas de manera intencionada, o señales realizadas con piedras, ramas, palos para indicar caminos o la ubicación cercana de algún río o lago. Si las huellas desaparecían relativamente pronto por la acción de fenómenos naturales, los objetos colocados en sitios seguros a la vez que estratégicos, podían conservarse por tiempo mayor como indicadores de algo, cumpliendo así una función recordatoria o de señalización. Ciertos objetos, pues, desempeñaron una función comunicativa aparte de otros propósitos, pero ni la comunicación por medio de objetos ni la surgida posteriormente en forma de incisiones o nudos constituyeron todavía escritura propiamente dicha.

La comunicación de las personas por medio de objetos múltiples desempeñó un papel básico en la preparación de la humanidad para que pudiera inventar la escritura. Orientó la percepción de determinados objetos con vistas a aclarar su *designación* comunicativa. Al ser incorporados en la esfera de la comunicación, obtenían un significado social particular del que las personas adquirirían conciencia así como de las otras funciones asignadas a los objetos en cuestión. La escritura como tal no se manifestaba en los objetos por sí mismos, sino por el significado que representaban. Surgieron así las premisas necesarias para transitar al empleo de las representaciones en su calidad ahora de medios comunicativos, en vez de utilizar los objetos en su cometido, valga decir, primario.

Fue la representación de los objetos con propósitos comunicativos lo que inició la escritura, que pasó por tres estadios fundamentales en su desarrollo histórico: pictográfico, jeroglífico y fonético (Gallegos, 1999). La forma inicial de la escritura en el sentido más auténtico de la palabra fue la pictográfica, que consti-

tuyó el resultado de una representación deliberada del objeto con fines comunicativos. Los primitivos buscaban mostrar situaciones diversas de su acontecer y actividad cotidianos dibujando o grabando en papiro o piedra con mayor o menor habilidad, así, la idea de agua la expresaban mediante la imagen de un río o lago y al rayo lo representaban con la figura de una línea quebrada. De esta manera los dibujos difundían el sentido vinculado al habla sin valerse de rasgos lingüísticos, como una expresión semasiográfica.

Las figurillas femeninas de piedra y arcilla, las pinturas rupestres, las imágenes de mamut, ciervos, avestruces, escenas de caza fueron fruto de un principio único de actividad humana, dividida más tarde en dos aspectos: la escritura y las artes plásticas. La pintura pictográfica era al mismo tiempo arte plástica y la primera forma de *escritura*. Las personas recordaban los objetos representados e incluso daban cumplimiento a ritos varios antes de emprender acciones sobre todo cinegéticas.

Los recursos expresivos del dibujo superaban las posibilidades que estaban al alcance del lenguaje fónico, muy limitado por aquel entonces, y de esa manera la escritura pictográfica compensaba la escasez de recursos lingüísticos orales. Pero el dibujo de este tipo al fijar un acontecimiento no hacía más que reproducirlo sensorialmente sin comunicar a los demás sujetos información adicional. No fijaba el habla sino imágenes (iconos) de la percepción; no plasmaba pensamientos particulares ni menos aún conceptos singulares, sino conjuntos de pensamientos que reflejaban una situación.

El espécimen de *Neanderthal* pudo plasmar formas de pensamientos en imágenes, material proporcionado por las percepciones sensoriales, el cual transitaba de ser lenguaje hablado a la forma de dibujo. Tanto el autor como quien percibía su obra, entendían las partes de la imagen que representaban objetos particulares como segmentos de un todo; no daba nombre a un objeto determinado, no era un medio de denominación, sino constituía una imagen cabal de una situación o suceso.

Así, el concepto de fuerza podía representarse con la imagen de un león o un mamut; para expresar el concepto de fidelidad, por ejemplo, un perro; para manifestar el de guerra lo hacían a través de una flecha. Los primeros intentos de representación fónica consistieron en especies de jeroglíficos; los sonidos se representaban mediante dibujos de objetos cuyos nombres tuvieran las fonaciones correspondientes, por ejemplo, la palabra soldado mediante la figura del astro rey (sol) y un dado o juguete de azar (Bunak y otros, 1960).

En el desarrollo del lenguaje escrito y del pensamiento se da un gran salto en el sentido de la abstracción partiendo del dato concreto que proporciona la

percepción sensorial de la realidad para formar recursos simbólicos de comunicación. Cuando el dibujo de la abeja significaba o daba a entender la laboriosidad en lo general, dicha forma de comunicación se cimentaba en un nexo más inmediato entre la forma material de la *escritura* y su contenido conceptual. La forma sensorial de representación quedaba ya situada en un segundo plano, no sólo reflejaba el sentido como si fuera un espejo y de manera evidente, sino que lo adquiría asociado con la imagen de otro fenómeno con el cual se hallaba relacionado de manera distinta: como un todo y sus partes, como causa y efecto, y como instrumento y función.

La forma sensorial de representación traducía un parecido real o supuesto, entre la cosa representada y el concepto que el individuo quería enunciar, ni más ni menos que una metáfora. En la escritura simbólica un objeto se representaba por sólo una de sus partes, por ejemplo, un animal se mostraba con apenas la cabeza, a manera de una sinécdoque. El procedimiento simbólico implicó que el significado expresado contuviera algo distinto de lo que estaba dado directamente por la imagen que lo presentaba. Este género de comunicación simbólica, exponente del desarrollo alcanzado por la capacidad de abstracción del pensamiento, preparó gradualmente el paso al siguiente tipo de escritura, la jeroglífica.

El tránsito de una a otra se debió a las necesidades materiales de la sociedad en expansión. El crecimiento de las relaciones económicas y políticas entre los pueblos, la necesidad de que los estados sostuvieran correspondencia por escrito, el comercio, la promulgación y difusión de leyes ampliaron sensiblemente la esfera de aplicación de la escritura. Surgió la necesidad de emplear materiales que pudieran ser llevados y transportados con facilidad relativa. Se prepararon los papiros en Egipto; las tablillas de arcilla en Mesopotamia; la seda y el papel en China; la piel de animales, la corteza de árbol, las hojas de palmera en muchas otras localidades. El papiro llegó a ser el más versátil.

La escritura pictográfica evolucionó gradualmente hacia la simplificación, se pasó de la representación completa del objeto y/o del acontecimiento, a su versión esquematizada mediante sólo algunos detalles de ambos, la ideográfica no reproduce una situación completa. A pesar de que cada uno de los elementos del escrito (jeroglífico) recoge en forma de imagen algunos rasgos característicos del objeto representado, no constituye ya un dibujo tan sólo denotativo, sino la traducción en imágenes de representaciones y conceptos generalizados concatenados de manera correspondiente al nexo objetivo de las cosas y fenómenos mostrados.

A medida que se desarrollaba la escritura ideográfica, los rasgos que recordaban a los objetos fueron desapareciendo de los jeroglíficos hasta que finalmente se borraron y resultó imposible reconocerlos. Sólo un análisis detenido permitía res-

tablecer la ligazón inicial del signo escrito con una determinada imagen de la realidad. Constituyó un sistema de signos y reglas acerca de su empleo que sirvieron para comunicar cualquier pensamiento. Con ello surgió la escritura en el sentido pleno del vocablo, con el que fue posible fijar textos relativamente complejos.

Fruto del quehacer de abstracción del pensamiento humano, la escritura jeroglífica mostró ser un exponente material del nivel alcanzado por éste en su desarrollo; en el ideograma inicial ciertos componentes gráficos contenían elementos de simbolismo que, al ser percibidos, permitían reconocer su cercanía con ciertos fenómenos, más adelante los glifos se convirtieron en una especie de esquema exiguo que no contenía todos los elementos de la imagen, en un plano de significación mucho más connotativo. Dicho esquema conservó tan sólo algunos aspectos del objeto representado, por ejemplo, un círculo representaba al sol, una hoz a la luna. Los rasgos de la imagen fueron siendo gradualmente eliminados del jeroglífico y así cambió radicalmente su función.

Algunos escritos jeroglíficos egipcios tuvieron por una parte carácter simbólico, dado que conservaban rasgos de los objetos reales —que no son representación de los objetos mismos, sino de algo distinto— y por otra parte contenían un elemento fonético, puesto que designaban determinados sonidos con trazos de objetos, cuyos nombres reproducían el sonido correspondiente. De imagen inmediata del objeto, el jeroglífico se convirtió en medio de su designación. En ese momento la percepción inmediata no permitía reconocer a qué objeto o clase de objetos se refería. Al perder su parecido externo con el objeto, el jeroglífico compensó tal pérdida enriqueciendo su contenido interno. Se convirtió en un medio para fijar el contenido generalizado del pensamiento, en instrumento para formar y conservar el concepto abstracto.

Producto del análisis, de la diferenciación paulatina y de la generalización de elementos particulares del dibujo, los jeroglíficos en su conjunto permitieron que se realizaran con ellos infinitas combinaciones para expresar los pensamientos ya en el contexto de la lengua que representaba la realidad de manera simbólica, lo que superó con mucho por sus posibilidades comunicativas a la escritura precedente o pictográfica. La superioridad de los jeroglíficos radicó también en que poseían no sólo dimensión temporal sino espacial, y hacían posible la comunicación en el seno de una tribu, gen, fratria o nación, y también entre tribus, gens, fratrias y naciones.

Los caracteres trazados en el papiro y en otros materiales empezaron a viajar por el mundo conocido, pasando de mano en mano, de ciudad en ciudad, de siglo en siglo, llevando en su superficie la experiencia humana vertida, depo-

sitada en el escrito, lo que redundó en el progreso de las sociedades. Se observó un cambio crucial aunque todavía sin una estructura gramatical completa. No obstante, la cantidad de signos utilizados ya era significativa, contenía el arsenal de las palabras entonces existentes. Se formaban nuevas palabras combinándolas y en la escritura mezclando jeroglíficos. Por ejemplo, en chino “hacia arriba”, más “hacia abajo”, más “máquina” equivale a decir “ascensor”. Tal escritura permitió fijar los pensamientos en forma de textos y estableció una especie de límite entre la historia pre escritural y escritural de la humanidad.

Los jeroglíficos fueron luego sustituidos en la mayor parte de los pueblos, pero no en todos, primero por la escritura silábica, aportada por la cultura minoica y más tarde por la escritura fonética, que constituye un sistema de rasgos en forma de letras. Los pueblos que conservaron el código ideográfico lo modificaron haciéndolo más simbólico, hasta alcanzar un gran nivel de abstracción (Gelb, 1976).

En el subsiguiente estadio de desarrollo, el alfabético, apareció la letra o grafía, con lo cual no se fijan palabras enteras, sino unidades particulares del material fónico de la lengua: los fonemas. Tomada por sí, la letra carece de significación, sin más contenido que el de su propia materialidad. Pero dentro del sistema de la lengua adquiere un sentido determinado que radica en su función de fijar el sonido, con lo cual sirve para distinguir visualmente los límites de la palabra y para dar forma a la palabra escrita. La grafía, equivalente visible del sonido, no requirió otro contenido que no fuera el convencional, ciertas formas lingüísticas podían ser fijadas de manera permanente a través de signos gráficos, como expresión fonográfica. Cada letra del alfabeto posee una larga historia y el análisis permite verificar que muchas de ellas provienen de glifos.

Tanto la escritura alfabética como la jeroglífica moderna (que ha sufrido cambios notorios en su aspecto) constituyen el grado de abstracción más elevado. La alfabética es el resultado de la diferenciación y de la plasmación material conscientemente realizada, de las unidades indivisibles del lenguaje: los sonidos particulares. Se tuvo conocimiento de que con las grafías era posible establecer y transmitir cualquier sonido del lenguaje, y de que combinando dichos elementos se podía precisar cualquier palabra, incluyendo todo el sistema de sus formas gramaticales (Gorski y otros, 1961).

Se deben a los fenicios los primeros pasos en la invención del alfabeto, al que dieron forma acabada los griegos, cuya influencia alfabética escrita llegó a todas las lenguas indoeuropeas e incluso a otras lenguas. El invento del alfabeto significó tener una idea clara de que la palabra consta de elementos particulares. La cantidad de letras ideadas ya reflejaba hasta qué punto se había llegado

en la diferenciación fónica de la palabra; tanto el pensamiento abstracto como el lenguaje fonético habían ya alcanzado un desarrollo pleno. Mientras que las escrituras pictográfica y jeroglífica –en sus primeros tiempos– avanzaban a tenor del lenguaje oral sin reflejar la estructura gramatical del mismo, la escritura fonética se creó con base en el lenguaje oral pero como su expresión material ya establecida (Mosterín, 2002). Ahora era posible comunicar el pensamiento a través de signos gráficos, comprensibles para quienes compartieran el mismo código. La escritura fonética vino a ser un medio que enriquecía las funciones comunicativas del lenguaje oral y estaba más relacionado que el dibujo y el jeroglífico primitivos con el pensamiento abstracto, del que constituyó una segunda envoltura material signifiante. La escritura fonética, por medio del lenguaje, se convirtió en realidad material del pensamiento. Es indudable la importancia de la escritura para el desarrollo de la humanidad, para el progreso de sus culturas material y espiritual, científica y humanista, por más que hoy se le quiera adjudicar un papel irrelevante dentro de la sociedad contemporánea (Olson, 1985).

La escritura hacía posible que se concentrara la experiencia de la humanidad en un sistema y que hubiera continuidad, de generación en generación, en el desarrollo del saber; permitió además un progreso elocuente en la esfera de la cultura en un lapso breve que separa a la humanidad actual de aquella al inicio de la historia escrita. Impulso, además, del propio pensamiento humano.

2.4 TRES POSTURAS CONTEMPORÁNEAS ANTE LA REDACCIÓN

2.4.1 Desde la sociolingüística y el pragmatismo comunicativo

Dentro de esta perspectiva, sus cultivadores sostienen la primacía de una experiencia *enriquecedora, útil y social* en un contexto limitado y preciso, y no tanto el dominio de habilidades especializadas compartidas *universalmente* y expresas de manera individual; es sin duda su punto de partida y principio básico.

Los investigadores Harste y Burcke (1992), Harste (2003), señalan que los niños pequeños son más objeto de estudio en comparación con personas de edad o escolaridad mayores en materia del uso lingüístico, que la escritura se inicia con los dibujos de los niños, cuyo garabateo suele parecerse a los rasgos gráficos característicos de la lengua madre, sea cual fuere. En tal sentido, las criaturas desarrollan en su ámbito social un conjunto de esquemas anticipatorios genéricos,

situacionales, culturales, sobre la manera en que la escritura opera en situaciones particulares.

Apelan a la sociolingüística como la interdisciplina cuyo objeto son las reglas que rigen el uso del lenguaje articulado en contextos situacionales dentro de un segmento socioeconómico y cultural, y de la manera como difieren dichas normas de un segmento a otro en ámbitos situacionales semejantes, para afirmar que las criaturas desarrollan en su medio circundante un conjunto de esquemas sobre la manera como opera la escritura. De modo similar entienden a la pragmática, como las reglas de uso del lenguaje verbal en un ambiente particular preciso.

Para ellos el semántico es el sistema central, apoyado en un sistema sintáctico y ambos a su vez en un código fonémico (habla) y en uno grafémico (escritura); y dado que la función de la lengua es la comunicación, el significado es lo primordial. El contexto es concebido como parte de cualquier material redactado y nos permite conocer, predecir o inferir un rango de significados posibles, a lo cual se denomina predictibilidad. Recomiendan que las actividades de enseñanza sean funcionales en tanto instancias reales de usos –en plural- del lenguaje y no extraídas de su contexto situacional.

Tal dinámica cambia y se convierte en problema cuando la institución escolar, a través del magisterio, impone con relación al texto un procedimiento para que los estudiantes lo sepan descifrar o cifrar *adecuadamente* (leer, escuchar, redactar o hablar), perdiendo así la oportunidad de aprender por sí mismos merced a la mediación del mentor, quien no maneja actividades de enseñanza funcionales en tanto instancias de uso del idioma dentro de una realidad socioeconómica y cultural concreta, particular y conocida por el educando, hasta aquí ambos autores.

Para Yetta Goodman (1992 y 2002), investigadora de la misma corriente, los niños aprenden a escribir igual que acceden al habla, todo ocurre dentro de un entorno sociocultural (sin precisar alguno en particular); descubren que el lenguaje escrito es usado cuando la comunicación cara a cara no es posible, o utilizable para no olvidar algo.

Según ella, llegan a comprender cómo el lenguaje escrito representa las ideas y conceptos de la gente, los objetos del mundo real, la expresión oral y otros códigos culturales. Así, los principios lingüísticos se desarrollan en tanto el niño resuelve por su cuenta la forma en que el lenguaje escrito está organizado para compartir significados en la cultura, incluyen las reglas ortográficas, grafofónicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje escrito; dentro de ese proceso relacionan la escritura con la percepción visual de la ortografía.

Al carecer el lenguaje oral de un sistema ortográfico –añade- este aspecto de la escritura sí es nuevo para el infante, quien lo comienza a entender de manera paulatina; sus cuasiletras se parecen mucho más al sistema gráfico prevaleciente en el entorno cultural y las presenta en la dirección usada dentro de ella. Los garabatos, las series de letras y la ortografía inventada –afirma- son los comienzos de la escritura en los pequeños, comparable con el desarrollo de los sistemas de escritura de la humanidad. Quienes manejan la corrección ortográfica y sintáctica lo hacen tras muchas lecturas, lo que no es posible en los chicos (entonces, el aprendizaje no es similar al del habla: GFP).

Hay relatos –dice- de los padres sobre críos que utilizan la escritura para una variedad de funciones antes de su ingreso a la escuela, donde reportan el abandono de los escritos por parte de los pequeños pues el proceso de instrucción calificó como inadecuados sus intentos o exploraciones y les hizo creer que el profesor es un mediador exclusivo, con lo cual se truncó el aprendizaje previo. En rigor –señala- la evolución de la escritura temprana de los niños se puede comparar con el desarrollo de los sistemas de escritura de la humanidad.

Emilia Ferreiro (1992 y 2002) quizás la más conocida representante de esta línea, se remite al origen extraescolar de la escritura y a que ésta evoluciona en el sujeto a través de modos de organización desconocidos por la escuela, heredera de los escribas en el cuidado por la reproducción fiel y la intolerancia notoria –merced a su perfeccionismo- con las versiones no apegadas a la norma oficial predominante, a las que se ignora o reprime.

Rechaza los ejercicios escolares típicos en materia de redacción: a) la interpretación de textos propios o ajenos, b) el dictado, c) el construir texto para dar referencia verbal de una imagen o poner letreros a un dibujo, d) los objetos como argumento para escribir. Apoya las investigaciones centradas en los procesos (abordajes de caso) y no en la calidad del grafismo (muestras al azar).

Afirma que si los jóvenes tienen dificultades con la redacción, es porque desde niños se les indujo a identificar grafías y no a comprender la estructura misma del sistema; que a la escuela *tradicional* le molesta de los jovencitos su tendencia a no pedir permiso para aprender; que dicha institución parte de considerar a los críos de ingreso reciente como ignorantes, sin reconocer en ellos la experiencia previa de ningún modo irrelevante para los contenidos escolares ni tampoco en términos de alfabetización, además imponiéndoles un autoritarismo cuya base es la atribución del saber y de la palabra consagrada al docente-corrector; que los jóvenes sí aprecian la escritura al considerarla un objeto valioso de su entorno; que el estudiante cuando produce tiene la responsabilidad de revisar su texto antes de

entregarlo al mentor, práctica a ser inducida por éste si quiere formar a un escritor autónomo y no conservar su rol de simple corrector; que todo texto encargado al sujeto debe ser con algún propósito no reducible a la revisión por parte del docente y sí a la del conjunto del grupo, pero reservando al autor el derecho a incorporar o no las observaciones; que alfabetizar es introducir a la cultura escrita de la época actual, cuya base es el Internet, donde lo importante es la intención comunicativa y no la presentación formal del texto ni copiar *bien* las letras o palabras, pues hoy día las máquinas se encargan de la ortografía y de la ejecución tipográfica; que el medio suscita la rapidez y no la revisión, valerse de los correctores automáticos integrados en el ordenador es una manera inteligente de enfocar la ortografía, actitud no asumida todavía por la escuela pero sí por los usuarios; que hay una tolerancia ortográfica antes desconocida y a muchas personas no les asustan ya los errores, donde se impone el contenido sobre la forma; que los profesores de los ciclos diversos culpan siempre al nivel previo de haber cumplido mal su función alfabetizadora, sin reparar en su condición de proceso permanente y no de un estado adquirido dentro de una cultura escrita, incluso a nivel universitario y no reducible a la educación primaria; que por ello no es un diagnóstico correcto decir que los muchachos llegan mal a la educación superior; finalmente, que es mucho más sano pensar “todos pueden” y no “vamos a ver quiénes pueden” (Consultar también Veiras, 2003).

Acorde con Ana Teverosky (1992 y 2002), desde pequeños se propone a los sujetos dos tareas básicas, el cálculo elemental, como acceso al sistema de numeración, y la lectoescritura, esta segunda como introducción al sistema alfabético, donde el énfasis recae en la mecánica del trazado gráfico y en la pronunciación correcta, como requisitos para aprender a escribir.

Lo anterior bajo dos supuestos: a) las letras representan los sonidos elementales del habla y b) para desarrollar la aptitud de manuscibir se necesita un entrenamiento tocante a los rasgos gráficos del sistema, sin embargo –señala- investigaciones diversas han mostrado la existencia de una historia preescolar de la escritura en las personas, a modo de una reconstrucción conceptual del objeto a conocer, no reducible a una asociación entre formas gráficas y sonoras.

Las críticas a la escuela –asevera- incluyen concebir a la escritura como una actividad individual (para sí del sujeto) y no en tanto producto de un esfuerzo colectivo de la humanidad cuya función es comunicativa y de socialización, no de exactitud, pericia o manejo *correcto* del código. Reconoce que otras personas la consideran como ligada al punto de vista de quien escribe y sin una intención comunicativa, pues a edad temprana la necesidad de escribir no reviste tal objeti-

vo ni alcance, puede ser sólo una mera representación sin pretender algo más. Lo ideal sería –opina- convertir toda tarea en un juego *divertido*.

En los primeros actos de escritura –señala- hay una primacía de la intención; el resultado no es susceptible de ser interpretado ni por el productor ni por otros, incluso si se están usando signos convencionales; en otra etapa hay una búsqueda de coherencia entre el resultado y la intención, aquí los resultados son interpretables, al menos por el escritor, quien conoce cuál ha sido su intención. La interpretación debe ser coherente con la intención del escritor, aunque no concuerde con las interpretaciones de otros. Dicha congruencia es individual, pues la escritura no sólo es un instrumento de comunicación sino también un sistema de representación. Una fase siguiente conduce a los acuerdos interindividuales, se da una etapa no sólo de coherencia consigo mismo, sino también de concordancia con los demás. El resultado del escrito puede estar sujeto a comparaciones con otros semejantes y puede intervenir la imitación.

Según Courtney Cazden (1992 y 2001), el ámbito escolar ha considerado a la lectoescritura como un proceso psicológico centrado en la mera percepción e interpretación de signos gráficos, pero fuera de esa institución se admite que es un proceso lingüístico en el cual el conocimiento de las probabilidades secuenciales de grafías, signos, enunciados, párrafos y textos completos escritos desempeña un papel importante como soporte de la comunicación de significados.

También es un proceso social –asegura- ya que tiene lugar en entornos colectivos y culturalmente organizados, entendidos como las condiciones internas y externas que influyen en la naturaleza de los eventos escolares vinculados con la lectoescritura, a saber, desde el contexto mental interno hasta el social externo y la intersección de ambos a través de la motivación. Cita a Leontiev, quien afirma que la estructura de toda actividad humana recibe su energía de un motivo y está compuesta de acciones –dirigidas por ciertas finalidades- acciones compuestas de operaciones seleccionadas y realizadas de manera automática, dependiendo de ciertas condiciones particulares

Desde una perspectiva pedagógica –recomienda- es necesario comenzar allí donde el sujeto se encuentra, en su nivel actual de conocimiento escolar o no escolar, esto es, iniciar de cero la educación del alumno sin considerar su bagaje previo, excepto cuando sea relevante para procesar información, pues conviene orientar la energía del estudiante sin destruirla, para acrecentar la confianza en su propia capacidad de aprender. Este proceso incluye el esfuerzo docente por ayudar al educando a emplear todos los conocimientos previos relevantes para el desempeño lectoescritural.

Según el autor, para los malos cultivadores de la lectoescritura los indicadores de error son principalmente grafémico-fonémicos, por el contrario, para los buenos son semántico-sintácticos. Hacer que el joven escriba aun cuando no se considere su texto idóneo con respecto a la redacción oficial escolar, sino tan sólo una demostración del poder de la escritura en la vida cotidiana de los chicos, algunos de los cuales son básicamente analfabetas, en el sentido manejado por el *establishment* educativo formal. Propone además una escritura totalizadora mediante la práctica de componentes narrativos, descriptivos, expositivos, informativos, argumentados e instructivos a modo de abocarse al contenido y no a la forma de la escritura.

De acuerdo con John Downing (1992 y 2004), para razonar de una manera efectiva sobre las tareas de la redacción es menester que los sujetos formen conceptos sobre las funciones comunicativas y los rasgos lingüísticos de esa actividad, lo que puede o no ocurrir dentro de la institución escolar. Quienes sacralizan el lenguaje escrito –asienta- desdeñan la posibilidad de dar forma gráfica al lenguaje oral. Se ha considerado el primero –culpa del sistema escolar- una suerte de código literario o culterano, pero paradójicamente, son quienes ignoran el mundo de los libros quienes insisten o creen en pautas “adecuadas” para la “buena escritura” o para la “corrección”.

Utilizan un lenguaje rebuscado muy opuesto al cotidiano, por ejemplo, en la escuela el habla espontánea se reduce a corredores y baños. Se da por supuesto que el lenguaje formal es diferente al ordinario y por ende no son adquiridos de la misma manera; el ordinario se aprendería sin entrenamiento explícito, mientras el formal requeriría un aprendizaje explícito; el primero se aprendería antes y más tarde el segundo.

Las diferencias percibidas entre ambos –agrega- tienen su origen en pautas normativas, más difíciles de dominar en el formal, porque habitualmente no tratamos con él. La escritura escolar es el ejemplo elocuente de ese lenguaje culterano. En el habla ordinaria, la normatividad es concertada en el uso cotidiano; en el habla formal hay pocas concertaciones, la normatividad es definida por un grupo impreciso de textos “frente a los cuales uno permanece siempre solo y culpable”. La escuela está centrada –continúa- en una perfección pretendida y pretenciosa intolerante a los errores, donde se considera ineluctable que los padres analfabetas generan de manera automática niños también analfabetos, lo cual pasa a ser un asunto de carácter político.

Además los elementos gramaticales normativos de la expresión culta se tienden a presentar como los únicos legítimos para los procesos lingüísticos, pero en rigor, señala, son producto de los gramáticos que deliberaron para elegir la mejor

forma según su gusto, no se permitió a la gente ordinaria y común intervenir ni participar en las decisiones reglamentarias. Para este autor lo importante es el proceso comunicativo diario, donde se juega el significado entre los hablantes, donde no importa que se utilicen formas “incorrectas” relacionadas con la expresión.

Por su parte, la investigadora Claire Blanche Benveniste (1992 y 1998), experta en los procesos de adquisición de la escritura, enjuicia la idea preconcebida acerca de cómo se debe aprender a redactar cuando la gente enfrenta la tarea de iniciar esta actividad o de mejorarla, pues los sujetos esperan acceder –ni más ni menos- a la escritura de un lenguaje formal, al que propone llamar “dominguero”, el que además, comenta, ya es poco proclive a ser utilizado de manera oral.

Afirma que la lingüística ha concebido a la lengua mediante la escritura en lugar de haberlo hecho a través de contrastar ésta con la oralidad, a fin de comparar ambos sistemas por cuanto tienen de autónomos y de complementarios, sin el prejuicio de remitir los errores propios de la espontaneidad al habla y la corrección, lo bien estructurado, al lenguaje gráfico. Evitando en lo posible –además- las prescripciones del segundo para obediencia de la primera.

Según ella, los hablantes educados tienden a creer que el lenguaje dominguero no existe en forma oral, mientras que los ineducados, insertos sólo en el lenguaje oral, descubrirán las sutilezas del lenguaje “dominguero” durante el proceso de aprender a escribir. Así, los no educados desean aprender a escribir para dominar ese lenguaje “dominguero” que ya conocen pero no han tenido la posibilidad de perfeccionar, y se niegan a poner en forma escrita “el lenguaje ordinario carente de dignidad”.

Suele asociarse el “garigoleado” –opina- con la verdad, la lengua cierta, la dignidad y el bien, como lenguaje de quienes dominan la ortografía centrada en el empleo de acentos y el manejo de las letras correctas para formar los signos, como el grupo de los dóciles con la ortografía en general. Acusa a la escuela de separar las variedades ordinarias con respecto a las “domingueras”, pues en ella se pauta, de manera arbitraria, *el uso adecuado del idioma*. El hablante no educado es conducido a sacralizar el lenguaje escrito, desdeñando la posibilidad de dar forma escrita al lenguaje oral. Los pedagogos presentan a la escritura en términos de una técnica neutra para la transmisión del pensamiento, por ende no tienen en cuenta este problema. Muchas personas piensan que no saben escribir –asevera- sin tener certeza de ello; tienen el prejuicio de considerar al lenguaje escrito como literario, ceremonial, poco ordinario, no cotidiano, solemne, propio de la oratoria, más apegado a la versión de libro y no de lo hablado. Se evita una transcripción de lo oral a su versión escrita, pues no es considerado elegante o con estilo; en resumen, el mito “ideológico” del

lenguaje impreso siempre superior al fónico. El “dominguero” adornado es opuesto al cotidiano común —señala— pero no es mejor, la diferencia consiste en el empleo de palabras utilizables todos los días y aquellas usables sólo una vez por semana o mes o año. La escritura y el habla —sugiere— no debieran ser códigos separados, uno trivial, cotidiano y espontáneo en la calle, el otro portavoz de la belleza, del bien, de la verdad y con una fuerte carga mistificadora, en la escuela.

Presenta una serie de hallazgos producto de su labor indagativa, para dar cuenta de estructuras sintácticas utilizadas en el ejercicio oral: la dislocación, los esquemas listados, la simetría, las redundancias, los inicios falsos, las búsquedas léxicas, todas ellas consideradas aspectos reveladores del uso lingüístico hablado, cuyos mensajes rara vez son susceptibles de tipificarse como productos terminados, a diferencia de los escritos, que suelen serlo. Recomienda volver a una práctica vigente en la Roma antigua, donde el lector culto era quien puntuaba el texto y no el escritor.

En la misma línea, Elsie Rockwell (1992 y 2000) plantea que dentro del ámbito académico la presencia y uso de la lengua escrita es permanente, por ello suele calificarse a la escuela como representante de la cultura “letrada”, merced a lo cual cobra fuerza su representatividad “ideológica” vinculada a un presunto alcance “universal” de conocimientos.

Se argumenta falsamente —asevera— que gracias a la lengua escrita se tiene acceso a información y aprendizaje fuera del contexto inmediato; que gracias a la alfabetización se desarrolla el pensamiento abstracto y crítico; asimismo aparece como eje del proceso escolar de apropiación, tanto por ser la aptitud inicial y más importante que se transmite en la escuela como por ser instrumento en el aprendizaje de otros saberes, sin embargo el análisis e investigación de la actividad lectoescritural llevada a efecto en el aula permite cuestionar tales supuestos y demostrar que dicha destreza no mejora la mente o la inteligencia en lo general, opina.

Peor aún, el sesgo escolástico hacia lo escrito se ha interpretado como barrera educativa para aquellos que no comparten una cultura “clase media” compatible con la tradición letrada, como señalan —arguye la autora— los hallazgos críticos de David Olson, Jerome Bruner y Pierre Bourdieu, entre otros autores destacados.

El salón de clase debería de ser el lugar donde se cruzan el proceso individual y social, donde cada sujeto construyera su saber y recurriera a los aportes de otras personas. Dentro del colegio los conocimientos para su asimilación no debieran ser abstractos, pues en realidad asumen determinada forma y se le dan a niños y jóvenes para que hagan algo con ellos, para que los usen de cierta manera.

Crítica la perspectiva psicolingüística para el proceso individual de apropiación de la lectoescritura, pues la considera una concepción del sujeto que apren-

de a través de un proceso complejo, único y bastante autónomo o independiente de la variedad de métodos de enseñanza, a encontrarle el significado a los múltiples ejemplos de lengua escrita consultados y compendiados.

En cambio, considera, la investigación sociolingüística mostraría la gran variedad histórica y social en las prácticas que implican la lectura y la escritura, donde éstas cobran existencia social, no como estructuras abstractas sino a través de formas particulares múltiples y vinculadas de manera regular a procesos, situaciones e interacciones sociales que les dan sentido. Dentro de esta diversidad histórica, asienta, la lectoescritura ha sido tanto vehículo para adquirir conocimientos como instrumento de destrucción, dominación, mistificación y ejercicio del poder. La conciencia de estos procesos divergentes —sugiere— nos obliga a cierta cautela en atribuirle consecuencias sociales o cognoscitivas universales al proceso escolar de apropiación de las aptitudes lingüísticas.

Según Rockwell, la institución escolar ha establecido una distinción entre aprender a leer y leer para aprender; tanto en criaturas como en sociedades sin escolarización, el inicio en el uso de la lengua no incluye los requisitos formales que el colegio define para aprender a decodificar la lengua gráfica, como etapa previa a leer para aprender. Predominan la copia para enseñar a escribir y la lectura oral en voz alta para su aprendizaje, donde el aspecto central a dominar es el nexo entre fonemas y grafemas y no el aprendizaje de un contenido. Lo usual en la escuela es volver a escribir lo que ya estaba escrito en un texto, sea a través del dictado o del copiado y por ende no debe haber faltas de ortografía, critica.

Apunta además que los mentores insisten en la necesidad de que sus pupilos comprendan lo que leen, pero en la práctica la comprensión tiende a plantearse como una fase posterior a la lectura. Se dice: lee para que entiendas, y no, entiende para poder leer. Si por escribir entendemos producir, no copiar; y para leer entendemos comprender y/o interpretar y no sólo descifrar, encontramos otro eje de análisis de lo que ocurre en el aula, señala. Propone rescatar lo espontáneo del pupilo y no lo rígido del profesor y de sus reglas. Se inventan enunciados con ciertas características formales: signos, orden y cantidad de palabras y se utilizan para hacer algo con ellos pero no para comunicar.

Debe ser en las clases de ciencias y artes —recomienda— donde los procesos lectoescriturales cobren vida al cancelar algunos usos escolares donde la lengua escrita tiende a convertirse en un objeto sin más referente que sí misma. En rigor —finaliza— hay una relación social, mediadora, en el proceso de apropiación de conocimientos verbales.

Claire Woods (1992 y 2000) destaca los sentidos múltiples de la lectoescritura al tomar en cuenta las dimensiones sociales y culturales del proceso, como

parte de las interacciones comunicativas en diversas sociedades y pueblos. Cita el aporte del investigador Venezky, quien ha descrito la retórica de la alfabetización como un objeto sagrado, similar a la fraternidad y a la nacionalidad, cual si fuera una causa necesitada de una militancia constante con recursos ilimitados. Actitud que se remonta al siglo XIX cuando la elite promovió la cultura libresca con sus poderes estético y mimético presumibles, con una marca de pseudo inteligencia, buen gusto y moralidad, donde prevalecía la idea según la cual saber leer y escribir significaba ser un ciudadano correcto y moral, mientras el analfabeto un ciudadano no correcto y no moral. Para medir tales cualidades se inventaron –afirma- los test estandarizados.

Como residuo de tales actitudes se ha mantenido la palabra analfabeto como término peyorativo, que acorde con el también investigador Havelock, se continúa usando para identificar a quienes por no saber leer y escribir, se suponen desprovistos de una inteligencia promedio o en desventaja en algún otro aspecto. Señala que destinar recursos financieros para programas de alfabetización, basados en una definición que se cree satisface las necesidades de todos los individuos y grupos, es ignorar necesidades muy específicas de personas y estamentos particulares. Sugiere reconstruir una definición de lo que significa estar alfabetizado o no, pero sin proponer alguna en concreto.

Alude a estudios transculturales etnológicos y sociológicos para asegurar que las actitudes ante la alfabetización suelen ser etnocéntricas, pues los usos de la lectoescritura y su valoración extraescolar son muy diferentes a los de la educación formal, merced a la pluralidad de prácticas basadas en las diferencias de las formas en que los distintos grupos sociales se relacionan con el texto. Concibe a la lectoescritura como una herramienta para el aprendizaje de las habilidades correspondientes, siempre facilitado mediante actividades y contenidos significativos para quien aprende, por eso desde pequeños, los individuos emprenden y asimilan las formas de leer y escribir a través de sus encuentros naturales (*sic*) con el material impreso en su medio.

Remite a evidencias, en los barrios negros de Filadelfia, de que los padres tratan de interesar a sus hijos en practicar la lectura y la redacción, no obstante ser adultos analfabetos o no acostumbrar tales actividades; las escuelas suelen olvidar que no son los únicos contextos donde se alfabetiza, lo importante es redactar aunque sea con errores formales. El aprendizaje escolar de la lectoescritura –afirma- representa sólo un ámbito entre muchos otros de socialización relacionados con el manejo de los códigos verbales, por cierto no como eventos solitarios orientados por el profesor.

En lo general –añade- la escuela tiene el prejuicio de que todo lo aprendido debe ser explícitamente enseñado por los agentes de la institución; tiene además un papel normativo en exceso, con una intervención exagerada sobre el manejo del lenguaje articulado por parte de los niños y jóvenes desde edad temprana, cuando se les obliga a dejar de utilizar las estructuras fundamentales que poseen (sin precisar alguna en concreto). El punto central es cómo relacionar el aprendizaje externo a la escuela con lo allí enseñado y aprendido, dado que sólo hay una manera en como aprenden los niños, la que se inicia con la familia.

Termina diciendo que la habilidad para comunicarse con las personas vía la lengua escrita es utilizada, en algunas sociedades, como un medio para diferenciar o discriminar o relegar a las personas, grupos y clases sociales con respecto a ciertas condiciones, estándares de vida, acceso a contextos u oportunidades. La educación formal provee esto mediante el uso de la normatividad estándar con propósitos de discriminación y a fin de consagrar la desigualdad. Conocer las competencias con las que los párvulos llegan al sistema escolar, todos ellos, serviría para desetiquetar y destruir el estereotipo a los supuestos déficit de algunos individuos perjudicados por las evaluaciones estandarizadas, ya que –opina- nadie en las comunidades psicológica y lingüística acepta los resultados de los test de ese tipo para evaluar el desarrollo del lenguaje oral.

2.4.2. Desde la psicología del desarrollo

El Dr. Howard Gardner (1995), Director del Proyecto Zero financiado por la Universidad de Harvard, además profesor de psicología educativa allí mismo, propuso en la década de los ochenta del siglo XX (1984) su Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) como aporte a la reflexión sobre el desarrollo intelectual, de la que recojo las ideas principales de dos propuestas suyas sobre el tema, una de ellas compartida con otro investigador (Gardner, 1995; Torff y Gardner, 2001).

Parte de reconocer una mente humana organizada para enfrentar de manera diestra las actividades diferentes que plantea la realidad, organización conceptualizada por autores diversos desde dos posturas: a) hay una sola facultad intelectual a manera de un sistema único, centralizado y horizontal o al mismo nivel; b) hay un conjunto de mecanismos cognitivos separados y susceptibles de procesar información o ejecutar tareas específicas, distintas, verticales, que pueden denominarse *módulos, inteligencias, dominios*.

Por oposición a las pruebas psicométricas aplicadas para medir la variación de las diferencias individuales con respecto a las competencias de natu-

raleza intelectual, expresadas en notaciones numéricas mediante un instrumento estandarizado, la teoría de las Inteligencias Múltiples se interesa por las aptitudes, también intelectuales, que no suelen ser consideradas en dichas pruebas. Por lo demás, no atiende resultado alguno de ese tipo y en cambio se aboca a describir la variedad de roles protagonizados por los sujetos dentro de los entornos socioculturales. En el mismo tenor, rechaza reducirse a construir gráficos que representan la mayor o menor destreza por parte de las personas con relación a una actividad o conocimiento, y en cambio se compromete de manera explícita en la resolución de problemas educativos y sociales donde la gente común se desempeña.

Define a la inteligencia como una instancia que permite describir y organizar las competencias, aptitudes o capacidades humanas con respecto a ciertos ámbitos culturales donde se aplican y se les confiere un sentido. Sobre esta base sugiere ocho criterios que ponen de manifiesto diferentes tipos de inteligencia existentes en los sujetos de nuestra especie, entre ellas la relacionada con la performance verbal escrita, objeto de la pesquisa presente.

Para cada una -señala- es necesario precisar lo que una persona requiere poner en juego como sustrato mínimo de identidad intelectual o de competencias básicas. Conviene pasar revista a las ocho propuestas hasta el momento tipificadas, según el autor:

a) La inteligencia musical es la capacidad de crear, comunicar, codificar-decodificar, percibir, discriminar, transformar e interpretar el lenguaje pautado así como los sonidos modulados que combinan melodía, ritmo y armonía vía instrumentos de cuerda, de aliento, de percusión o eléctricos, así como por medio de la voz humana; comprende la impresión elocuente al tono, al compás y al timbre, desde luego una sintonía con el orden de los intervalos dentro de la escala de los sonidos.

Está presente en compositores, directores de orquesta, críticos musicales, intérpretes y en una multitud de oyentes sensibles, entre otros. Los alumnos que la evidencian se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza y por todo tipo de ritmos y melodías. Disfrutan siguiendo el compás con el pie, golpeando o sacudiendo algún objeto con cadencia.

Se sustenta en tres competencias básicas: el sentido para los tonos (los sonidos y tesituras agudas, medias y graves), el sentido para el ritmo (la repetición a intervalos regulares o irregulares de sonidos fuertes y débiles que además impelen al movimiento corporal) y el sentido para las tonalidades (la organización de los sonidos musicales en función de una nota determinada).

b) Inteligencia corporal-cinestésica es la capacidad para utilizar el conjunto del cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, la facilidad en el

uso de las manos para transformar materiales. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, gracia, armonía, flexibilidad, fuerza y velocidad, lo mismo que la percepción y manejo de medidas y volúmenes.

Se manifiesta en personas cuya psicomotricidad es evidente: deportistas, diseñadores, bailarines, cirujanos, obreros especializados, mecánicos, actores, escultores, artistas plásticos, orfebres, gimnastas, cirqueros y artesanos, entre otros. Se nota en los educandos que se destacan en actividades deportivas, danza, expresión corporal, teatro y/o en faenas de construcción utilizando diversos materiales concretos, manualidades, también en aquellos diestros en la ejecución de instrumentos.

Supone dos competencias primordiales: el control y dominio del individuo sobre sus movimientos corpóreos; el manejo acucioso y hasta experto de objetos en situaciones y ámbitos diferentes.

c) La inteligencia lógico-matemática es vista como la capacidad para utilizar los números y literales de manera eficaz y de razonar con orden. Involucra la actividad con esquemas y relaciones lógicas, las proposiciones y juicios, las funciones aritméticas y otras abstracciones sintéticas y simbólicas relacionadas. Alto nivel de esta inteligencia se ve en cultivadores de las ciencias formales (lógica, lingüística pura, matemática), de las ciencias fácticas naturales (química, física y sus nexos interdisciplinarios), estadísticos, contadores, ingenieros e informáticos, entre otros.

Los jóvenes que la han desarrollado analizan con aplomo planteos, problemas y enigmas tipo puzzles; emprenden con soltura cálculos numéricos, cómputos, datos duros, presupuestos, razonamientos, premisas y conclusiones. Deducen, abducen, inducen, relacionan conceptos, formulan axiomas, diseñan mapas conceptuales y cuadros sinópticos, establecen reglas como productos de razonamientos, conjeturan con precisión en ocasiones asombrosa y aceptan toda demostración sin prejuicio. Siendo pequeños arman rompecabezas y juguetes ad hoc, ingenian experimentos, resuelven problemas escolares no necesariamente por encargo sino por el gusto más la capacidad de hacerlo.

Según Gardner, exige cuatro competencias fundamentales: habilidad para el raciocinio; para establecer nexos de secuencia y jerarquía entre los elementos de una cadena de razonamientos; el poder de abstracción lógica; una actitud crítica de aprendizaje y curiosidad permanentes.

d) Inteligencia visual-espacial es la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, verlas, imaginarlas y representarlas fijas o en movimiento, transformarlas o modificarlas, recorrer el

espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica.

Está presente en pilotos; marinos; escultores; diseñadores gráficos e industriales; dibujantes proyectivos; pintores; planificadores; constructores como los ingenieros civiles, los arquitectos y los urbanistas; expertos en inteligencia artificial o en representaciones formales o en razonamiento espacial automático o en el diseño de bases temporales de datos o en la construcción de simuladores o en la confección de horarios o en ajedrecistas. La inteligencia Visual-Espacial no solamente es útil en las clases de arte, también se utiliza en la geografía, en las matemáticas (por ejemplo en la geometría, el cálculo diferencial y la trigonometría), en las ciencias naturales, entre otros. Se piensa y expresa esta inteligencia a través de los dibujos, pinturas, esculturas, ordenar objetos y navegar por el mar o el espacio.

Es perceptible en los estudiantes que aprenden y exponen mejor con gráficos, esquemas, cuadros, maquetas, mapas, planos, croquis, diagramas, móviles, mecanos; les agrada hacer mapas conceptuales y mentales, son sumamente ordenados; les gusta dibujar, pintar, colorear, esculpir, decorar y en general tienen buen sentido de la orientación.

Demanda cinco competencias principales: la percepción precisa de la realidad visible; poder reproducir mentalmente algo sin la presencia física de ello; reconocer al mismo objeto o sujeto en circunstancias distintas; predecir los efectos de transformaciones o movimientos espaciales; descubrir semejanzas en lo que parece disímil.

e) Se llama inteligencia interpersonal o conativa la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos, de comunicarse, de dialogar. Implica captar, decodificar y dar significado a las expresiones faciales (gestos) y posturas corporales, la modulación de la voz, los atuendos, los maquillajes, así como la habilidad para valerse de todos estos recursos, a efecto de utilizarlos a fin de codificar mensajes. Posibilita percibir una multiplicidad de realidades humanas y de significaciones diferentes de una gente con respecto a otra; de conocer la diversidad de imaginarios sociales y personales para adaptarse a ellos, comprenderlos, interpretarlos, conciliarlos y saberlos manejar.

Emplea la comunicación intersubjetiva y grupal como herramienta cuyo propósito es construir vínculos entre los seres humanos. Presente en actores cinematográficos, teatrales, radiofónicos; políticos; gobernantes; psicólogos sociales; vendedores; predicadores; cantantes; periodistas, locutores y docentes, entre otros. La tienen los educandos que disfrutan interactuar en grupo, que son no sólo convincentes sino confiables en sus concertaciones con pares y mayores, que en-

tienden las expectativas, virtudes y problemas del compañero; que son asertivos, capaces de “ponerse en los zapatos del otro” para pensar, sentir, valorar y actuar.

Tiene que ver con dos competencias particulares: 1) conocer el funcionamiento personal y el del prójimo, en términos de las ideas, emociones, voluntad, intereses, capacidades, valores e intenciones tanto de uno como las de otras personas; 2) el manejo tolerante de los factores mencionados, dado que cada quien debe adaptarse al funcionamiento propio y en otros casos considerar las preferencias de los demás.

f) Inteligencia intrapersonal es la capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida (*insight*). Necesita de la autodisciplina, la autocomprensión, la introspección frecuente y la autoestima personales. El sujeto es emisor y receptor de su propio mensaje, a manera de una comunicación consciente, directa, unilateral, por la que es posible conocer las emociones propias así como sensibilizarse de sí mismo, darse ánimos, reflexionar sobre el comportamiento personal.

Se desarrolla en teólogos, filósofos, poetas, psicólogos, líderes carismáticos, dramaturgos y ascetas, entre otros. La evidencian los estudiantes que son reflexivos, de razonamiento acertado, suelen ser consejeros de sus pares e inspirar su confianza. Requiere igualmente dos competencias claves: 1) la evaluación precisa del manejo de emociones, preferencias, intenciones, voluntad y capacidades propias como ejemplo para los demás en tanto comportamiento interhumano dentro de un contexto social; 2) el actuar de acuerdo con ciertas normas morales propuestas de manera explícita y categórica, mediante un convencimiento pleno por parte de quienes, en una medida u otra, denotan y ponen en práctica tal capacidad.

g) Inteligencia naturalista es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, sean objetos, animales o plantas, lo mismo de los ámbitos urbano o suburbano que rural; exige las habilidades de observación, catalogación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de cada entorno.

La poseen en alto nivel la gente de campo, biólogos, botánicos, ecologistas, zoólogos, veterinarios, ingenieros pecuarios, herbolarios, homeópatas, ingenieros en minas, agrónomos, dasónomos, paisajistas, arquitectos, guardias forestales, entre otros. Suelen ser hábiles para observar, identificar y clasificar especies vegetales, animales y minerales. Su contexto de pre-ocupación es principalmente el mundo natural, sin demérito de aplicar su talento en la academia así como en el desarrollo urbano, pues las peculiaridades de esta inteligencia tienen fuerte connotación científica y creativa.

Las competencias básicas son dos: de un lado esa tendencia de aproximación al mundo objetivo y a buscar aplicaciones de tipo práctico y cotidiano en

él, de otro, la habilidad para percibir fenómenos, coleccionar, comparar y compendiar datos, formular y contrastar hipótesis.

Cuando recién se formuló la teoría de las inteligencias múltiples, algunas de las cualidades reseñadas estaban incluidas en la lógico-matemática y otras en la visual-espacial, pero al considerar cualidades específicas como la observación, la habilidad taxonómica, la identificación de procesos y secuencias de desarrollo, la curiosidad intelectual, la capacidad de formular preguntas de investigación así como de formular conjeturas, todo ello en función de conocer un medio ambiente y de operar en él, Gardner le confirió la categoría de inteligencia.

Se da en los escolares que aman a los animales, las plantas; que reconocen y les gusta investigar características del mundo natural y del construido o transformado por la especie humana. Es descrito como la competencia para percibir las relaciones que hay entre varias especies o grupos de objetos, animales y personas, así como reconocer y establecer las diferencias y semejanzas entre ellos.

h) La inteligencia lingüística es la capacidad de usar las palabras de manera eficaz, en forma oral o escrita. Supone destreza en los usos de las letras y sonidos articulados; de la descripción de las acciones y temporalidades expresadas en los verbos; del encadenamiento de las palabras; de la variedad y precisión vocabular; del significado de las palabras, enunciados, párrafos y textos completos; de las reglas gramaticales; de la aplicación social (contextual) del código lingüístico. Implica cuatro competencias cardinales: el aspecto retórico de la lengua (leer, hablar y escribir con solvencia); el potencial memorístico (saber escuchar; recordar información a corto, mediano y largo plazos); la explicación y aclaración (dialogar, comunicarse mediante ideas claras y precisas); la competencia para reflexionar no sólo sobre fenómenos, sobre nosotros mismos y nuestros comportamientos, sino también sobre la misma lengua (el metalenguaje); los tipos y modalidades discursivas.

Si bien es cierto que entre los más destacados exponentes de tal inteligencia están novelistas, poetas, dramaturgos, ensayistas, cuentistas, periodistas y oradores, no lo es menos la existencia de personas con atributos notables para la lectura, el habla, la escucha y/o la escritura fuera de esos grupos, es decir, personas con la capacidad sobrada para comprender el orden y significado de las palabras al cifrar y descifrar mensajes.

Se percibe en escolares con gusto por narrar historias, exponer temas, describir objetos o situaciones, polemizar mediante argumentos, seguir instrucciones, leer, jugar con rimas, construir trabalenguas y palíndromos, llenar crucigramas, aprender sin gran dificultad otros idiomas, dominar los diferentes tipos de discurso, comunicarse con facilidad y fluidez notables en contextos distintos.

Hasta aquí la reseña breve de los ocho ingenios propuestos por Howard Gardner. En cuanto a las fuentes de evidencia que den respaldo a este enfoque, su creador concibe a su planteamiento como empírico y no experimental, sujeto por el momento a las evidencias que lo validen o lo desautoricen. Sostiene el principio de que no se puede predecir la fortaleza o debilidad de una inteligencia a partir de la fuerza o flaqueza de otra; empero no se muestran con una autonomía total unas con respecto a otras, pues de hecho cada persona posee todas las inteligencias operando a niveles diferentes.

Piensa que una inteligencia contiene en su núcleo mecanismos automáticos y rápidos, pero asimismo incluye otros de carácter lento y contemplativo. Al coleccionar la combinación de mecanismos rápidos y lentos para el ejercicio intelectual, presupone la existencia de dos tipos de verticalidad, cada una con sus peculiaridades y despliegue propio, a estas instancias las llama: a) verticalidad del desarrollo temprano y b) verticalidad del desarrollo posterior.

a) Según Gardner, la base de una inteligencia consta de uno o varios sistemas de cálculo activado(s) por ciertos tipos de información endógena o exógena. Tal(es) sistema(s) sustenta(n) la verticalidad temprana. Los procesos fundamentales de las inteligencias pueden caracterizarse de cuatro formas, acorde con este autor:

Primera, son innatos, es decir, los genomas humanos dotan a las personas normales de un complemento de aptitudes, disposiciones y procesos fundamentales que se presentan con el nacimiento o en etapas tempranas de la existencia.

Segunda, es probable que esos procesos fundamentales estén vinculados sensorialmente, es decir, operen de acuerdo con estímulos de información sensible particular; como en el caso de la inteligencia musical que incluye mecanismos para la discriminación de tonos, cuya operación se activa con respecto a información recibida por el sentido del oído.

Tercera, los procesos fundamentales están aislados relativamente: uno en particular no acepta resultados de otros.

Cuarta, los procesos fundamentales no son susceptibles de modificarse a voluntad; por ejemplo, sería difícil demostrar que la visión estereoscópica puesta en juego por la inteligencia espacial cambie su estructura con el transcurso del tiempo.

b) La verticalidad posterior es producto de una evolución generada por años de prácticas correlacionadas, como es el caso de la destreza lectora, auspiciada por la manera de discriminar y combinar grafías-fonemas, capacidad no factible en comunidades donde se ignora la lectoescritura, reconoce. Los infantes adquieren en su contexto específico de vida signos, significaciones, aptitudes, valores propios de su ambiente cultural.

2.4.3. Desde la competencia psicolingüística

Es necesario destacar, como punto de partida para aproximarse a esta postura, la importancia concedida a la lengua escrita en ámbitos diversos de la vida personal y social, de manera particular dentro del quehacer académico. Acto seguido es menester presentar una serie de facetas en las que resalta la necesidad de una habilidad ineludible para el derrotero escolar efectivo, una herramienta para el desarrollo intelectual a fin de comunicar lo aprendido: la redacción, concebida y valorada por algunos profesores e instituciones como actividad básica de la educación formal, aptitud a desarrollar con y por todos los alumnos que se precien de serlo -de manera particular los universitarios- la que junto con la lectura, la expresión oral, la matemática y el pensamiento lógico permite acceder y profundizar en las modalidades diversas del conocimiento.

Varias profesoras de enseñanza media superior laborando en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (Ojeda y otras, 2003) señalan que la educación formal no debe, por más que lo intente hoy día al eliminar de los diseños curriculares el cultivo de la competencia discursiva escrita, hacer caso omiso de un elemento tan valioso para el desarrollo de la persona como es la redacción.

El proceso de aprendizaje universitario de la escritura debiera continuar -proponen- como una etapa más de lo que se inició durante la niñez, sea en el hogar o en los primeros años de la estancia escolar, y debiera además hacerlo de manera sistemática e integrada a los contenidos disciplinares y junto con el resto de las capacidades asociadas al lenguaje como son la oralidad, la lectura y la audición.

Aseveran que actualmente en las aulas a duras penas se plasma la comunicación escrita con la destreza reclamada por el nivel académico que se cursa, ello debido entre otros factores al poco aprecio por su uso adecuado dentro del contexto escolar prevaleciente y a la carencia de competencias académicas básicas, las que pueden ser definidas como aquellas habilidades intelectuales, amplias y esenciales para el desempeño efectivo en todos los campos de los estudios formales.

Elementos -además- que aportan las capacidades indispensables para hacerse de la información disciplinar y trabajar con ella, aunque no sean específicos de disciplina particular alguna: la lectura, la escritura, el habla, la aptitud para escuchar, las matemáticas entendidas como lenguaje, la capacidad de razonar, de estudiar y el despliegue de una cultura informática.

Representar consiste -prosiguen- en poner las ideas a modo de poderlas comunicar, por ende es una habilidad fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El razonamiento científico precisa de conceptos, hechos y fenómenos

para su comprensión y comunicación; no es posible transmitir algo que no haya podido imaginarse de antemano para luego cifrarse como mensaje.

Para ellas hablar, escuchar, escribir, leer y pensar son pues elementos imprescindibles de todo proceso de comunicación eficaz, relacionados con la capacidad de representar por parte de los sujetos, destrezas a fomentar cotidianamente a través de las estrategias diversas de aprendizaje en el aula. Nuestro deber como usuarios de una lengua -afirman- es respetarla, hablar y escribir correctamente, para lograrlo es menester esforzarse; nada se aprende sin dedicación y el caso del idioma no se sale de este criterio.

Por su parte, la investigadora María Inés Silva (1999) relata cómo, al estar realizando una pesquisa sobre educación ambiental en escuelas primarias y secundarias del Distrito Federal, aplicó una encuesta que contenía varias preguntas abiertas a ser contestadas por una muestra de 326 jovencitos. Al consultar las respuestas llamó su atención estar frente a una ejemplo espontáneo de escritura realizada por sujetos de sexto año de primaria -cuatro grupos- y tercero de secundaria -asimismo cuatro grupos- elocuente por sus cuantiosas deficiencias gramaticales no restringidas a las faltas ortográficas, sino también de carácter morfológico, sintáctico, semántico y lexical, lo que la movió a publicar los resultados luego de analizar la redacción en dichos textos provenientes de cuatro escuelas federales y tres privadas, con proporción semejante por cuanto a las variables género y -curiosamente- nivel socioeconómico, se refiere.

Los problemas recurrentes encontrados en los escritos fueron frases y enunciados incompletos; palabras mutiladas; trozos de palabras distintas unidos, convertidos en una especie de vocablo; palabras a las que les faltaban sílabas; sílabas a las que les hacían falta letras; dificultades notorias para expresar por escrito sus ideas, y numerosos casos de falta de relación entre fonemas y grafemas, entre lo hablado y lo redactado; pobreza lexical; desorden de las palabras en la cadena expresiva; ortografía defectuosa en cuanto al uso de letras, puntuación y acentos.

La autora menciona el nexo entre la lectura y la escritura sobre la base de colegir que a una práctica mayor de la primera corresponde una aptitud consecuente para la segunda, verifica su afirmación al indagar el poco o nulo gusto por la lectura entre los educandos encuestados y su atención cotidiana a los aparatos de la difusión masiva, la televisión en primer lugar. Termina formulando una serie de preguntas por demás inquietantes a la espera de ser respondidas por las comunidades académicas del país: ¿Cómo es posible encontrar sujetos que cursan el sexto de primaria e incluso el tercero de secundaria, que muestran no saber escribir? ¿Qué pasó con ellos luego de seis y nueve años de educación básica en que, supuestamente, uno de

los objetivos fundamentales desde los primeros tiempos, ha sido la enseñanza de la lectoescritura? En este aspecto específico, ¿para qué le sirvió haber asistido a la escuela? ¿Sobre qué bases fueron promovidos? ¿Las deficiencias de aprendizaje que presentan en esta materia, las tienen en otras áreas de conocimiento? ¿La escuela a la que asisten es una expresión concreta del uso de un código específico para su comunicación cotidiana? (la expresión del contexto, como pensarían los sociolingüistas) ¿Qué formación, experiencia y dedicación tienen los maestros de esas escuelas? ¿Cómo afecta el origen social de los profesores y sus condiciones socioeconómicas actuales al ejercicio de la labor fundamental y determinante que les encarga la sociedad en tanto instrucción y formación de los niños y jóvenes? ¿Qué opinan los mentores de tales escuelas de estos resultados de aprendizaje? Con relación a la ortografía de los escolares, ¿cómo es posible que ésta sea tan deficiente después de varios años de asistir al nivel básico? Si bien el aspecto socioeconómico del estudiantado parece afectar la intensidad del problema, ¿éste se presenta en todo tipo de escuelas y en los diferentes estratos socioeconómicos como parece suceder? ¿Qué variaciones ha sufrido el problema con respecto a la década anterior? ¿Qué consecuencias tiene esta situación de aprendizaje de la lengua materna escrita en la vida futura de los escolares, en su desarrollo espiritual y cultural, en su acceso al empleo?

Cada una de las cuestiones planteadas se presta a una investigación particular, responderlas a partir de nuevos conocimientos y actuar en consecuencia podría significar un avance en la mira de resolver problemática tan acuciante, concluye la investigadora.

Para Alfonso Gallegos (1999), es histórica la prioridad de la lengua hablada sobre la escrita tanto en el nivel de la especie como del individuo, por lo que a la escritura se le ha considerado como un código sustitutivo del habla; empero, en términos funcionales, el lenguaje gráfico no es una mera transcripción del oral. Asevera que hay una interdependencia entre ambos al estar regidos por una norma abstracta común expresa en una variedad de opciones enunciativas que los alfabetizados competentes adaptan y emplean de acuerdo con los requerimientos y ámbitos discursivos específicos.

Así, los fonemas y las grafías obedecen a condiciones de producción, circulación y percepción distintas por cuanto atañe a su entorno espacio-temporal, funcionalidad, peculiaridades de ciframiento y desciframiento, lo cual ocasiona que ambos sistemas tengan una distribución complementaria al compartir elementos de un mismo código, señala.

Considera que las características diferentes en la comunicación oral y escrita suponen estrategias discursivas particulares para cada una: al producir men-

sajes, al recibir mensajes, al seleccionar los signos para emitir ciertos significados, con la organización sintáctica, con la secuencia expresiva y del contexto merced a sus respectivos usos pragmáticos e inflexiones. Pero no obstante sus divergencias, afirma que se puede considerar lo escrito y lo oral como dos subdominios tipificados discursivamente de una misma lengua.

Propone distinguir dos perspectivas principales para indagar sobre las expresiones oral y escrita: medio y concepción. La primera se refiere a las peculiaridades del canal de comunicación (hablado o escrito, fónico o gráfico); la segunda involucra la concepción subyacente a un enunciado y al modo como se procede a verbalizarlo (oralidad o escrituralidad). La distinción de carácter medial entre lo oral y lo gráfico remite a la dicotomía enunciado fónico o enunciado gráfico, mientras que en el caso de la concepción se trata de una escala limitada por dos extremos: inmediatez comunicativa y distancia comunicativa.

Al articular ambas perspectivas establece cuatro sistemas de expresión: 1) lenguaje hablado (por ejemplo, el diálogo informal); 2) lenguaje escrito (por ejemplo textos literarios, jurídicos y científicos, entre otros); 3) lenguaje oralizado (por ejemplo, la lectura de una ponencia o un informe), y 4) lenguaje transcrito (por ejemplo, una carta personal espontánea).

Se remite a los inicios del lenguaje gráfico cuando los pictogramas sirvieron para la expresión visual de las ideas en forma muy distinta al uso oral, pues los mensajes escritos (dibujados) carecían de una correspondencia evidente con una forma lingüística y se buscaba que fueran comprensibles por sí mismos; se podía conseguir que un texto pictográfico poseyera solamente un sentido mediante convenciones externas al sistema, pero sólo quienes conocieran tales acuerdos, en tanto memorización de un texto, podrían interpretarlo siempre de la misma manera, u oralizarlo (materializado fónicamente) en formas diferentes e incluso hasta en distintos idiomas. A este periodo lo denomina etapa semasiográfica de la escritura, cuando se alcanza la intercomunicación por medio de signos visibles que expresan un sentido, pero no mediante elementos alfabéticos.

Recuerda que la fonetización permitió expresar gráficamente las ideas mediante ciertas categorías del código oral, y por ende la escritura perdió gradualmente su carácter autónomo de expresar ideas para convertirse en una herramienta de la lengua, un vehículo por el cual formas lingüísticas exactas (palabras, morfemas, sílabas, fonemas) podían ser fijadas de manera permanente por medio de signos gráficos, etapa llamada fonográfica, o glotográfica cuando la escritura siguió un orden lineal.

Niega la equivalencia exacta entre los subdominios oral y gráfico, posible sólo si hubiera un nexo biunívoco entre fonemas y grafemas (escritura fonológica).

Para interés de la pesquisa presente, termina señalando el paralelismo variable entre el lenguaje oral y escrito, el que depende de las características de cada sistema de escritura y de las reglas que constituyen la aplicación de uno en particular, paralelismo del que deduce la distinción entre escrituras *prácticas* y *técnicas*. Las primeras establecen una correspondencia uno a uno entre fonemas y grafemas que facilita el aprendizaje y uso de un sistema grafemático; las segundas proponen un código gráfico que requiere un conocimiento lingüístico de carácter científico.

En la perspectiva de Malcom Coulthard (1994), todas las ramas de la lingüística son primero y principalmente descriptivas y así no sorprende que la abocada al análisis del texto se limite a describir lo que ya está escrito, en otras palabras, los escritos existentes y generalmente ya publicados. Así, los últimos treinta años han visto una discusión a la que califica como fascinante y vivaz sobre la naturaleza y fronteras de la lingüística, no obstante un principio ha permanecido invariable: a ella le concierne exclusivamente hacer proposiciones descriptivas y no prescriptivas.

Según él, es universalmente sabido que la evaluación de gramáticas alternativas es una preocupación de los lingüistas, empero, valorar el éxito comunicativo de dos enunciados alternativos generados por una gramática dada no lo es, como tampoco el que lingüistas puros y aplicados –en su papel de profesores– estén a diario involucrados en señalar a sus educandos cómo mejorar sus habilidades en el manejo del código articulado.

Hubo desde luego hacia finales de 1960 y al inicio de 1970 –admite– razones sociolingüísticas importantes para hacer énfasis en el valor de la *diferencia* (no de la pericia) y negar la inferioridad *inherente* de los dialectos propios de minorías étnicas y culturales. Esa batalla hace mucho tiempo se ganó –dice– gracias a pesquisas como las de Wight y Sinclair en Birmingham (Inglaterra) –donde Coulthard es profesor– sobre el inglés de los indios occidentales, o los del inglés hablado por los negros neoyorkinos efectuado por William Labov.

Ahora, los avances más recientes en lingüística descriptiva nos deberían otorgar la confianza –propone– de reintroducir la evaluación, de por fin externar lo admitido en voz baja, que hay algunos textos y escritores mejores que otros; de no remitirse a la simple diferencia y al significado de los escritos ya existentes, sino también de reconocer su calidad, su valía y por qué una textualización puede tener más y mejor significado en comparación con otra.

Por eso prefiere ver cualquier texto como uno entre un número indefinido de versiones posibles, o más bien de textualizaciones posibles al mensaje de un escritor. Por ejemplo –reconoce– segmentos de su producción han tenido por lo menos doce revisiones, con mayores o menores cambios, no siempre para me-

jorarla. Asienta que como escritores no titubeamos en evaluar nuestros propios textos, no obstante, solemos ser tímidos al valorar los escritos de otras personas, lo cual ocurre incluso en el campo de la traducción, donde las opciones diversas para codificar en otro idioma obras literarias relevantes son frecuentes.

Aconseja investigar el proceso de comunicación entre lector y escritor pues permitiría derivar algunas premisas para valorar escritos y para preferir unas textualizaciones sobre otras. El análisis de escritos malogrados o inadecuados ayudaría –piensa– a entender mejor la naturaleza de una redacción exitosa en forma y fondo, como lo han hecho las indagaciones sobre afasia y equivocaciones de la expresión oral. Asienta que algunos discursos parecen fallar lo mismo en los niveles pragmático o de adecuación a la situación comunicativa, y semántico o de la coherencia y expresión de las ideas.

Para la investigadora educativa Alba Avilán (2004), los profesores y promotores de la lectoescritura deben dominar ambas actividades, convertirse en guías y modelos a imitar por parte de quienes son sus enseñados, por ende, deben ser personas formadas en tales destrezas intelectuales necesarias a fin de desarrollar el conocimiento formal e informal.

Una exploración suya sobre el tema arrojó que los productos expositivos escritos presentados por jóvenes universitarios, próximos a egresar de la carrera magisterial, denotaron carencia de un formato u orden de la exposición; ausencia de deícticos a excepción del “yo”; manejo excesivo del tiempo verbal en pospretérito, lo que otorgaba al texto un sentido de mera posibilidad sin fuerza afirmativa; juicios sin argumentos; escaso manejo de efectos sin remitirse a causas; ideas aisladas sin conexión con otras; ideas expresas mediante un solo enunciado a manera de párrafo; el manejo del tema en muy pocos enunciados reiterativos e inconexos temática y lógicamente; sin cláusulas o párrafos de introducción ni conclusión; pobreza gramatical generalizada que incide en el sentido de los textos.

A propósito de lo anterior, afirma como necesario destacar la relevancia de la escritura en tanto exigencia *cultural* que requiere de atención para su mejoramiento dentro y fuera de la educación escolar, reconociendo la importancia de las formas cultas en la vida académica a manera de dotar a la persona lo mejor posible para su desempeño profesional., más aún al ser la redacción un proceso individual generador de conocimiento y de disfrute del mismo.

La enseñanza y aprendizaje del lenguaje articulado tiene como propósito –afirma– el desarrollo de las habilidades para hablar, escribir, leer y escuchar, si de dominar la comunicación se trata y, en este contexto, la redacción es una herramienta imprescindible en el encuentro y progreso humanos con el saber, a

modo de satisfacer demandas sociales, educativas, comunicativas, de recreación, de crecimiento intelectual.

Preconiza una innovación capaz de modificar la pobreza imperante dentro del sistema educativo formal abordado por la autora, donde los educandos reconocen en un primer momento como déficit principal a la ortografía y a la pobreza lexical, sin percatarse ni tener consciencia de limitaciones como las mencionadas renglones antes, pues se colige que el profesorado sólo acierta a señalarles tal tipo de errores y no otros; en un segundo momento, tras dialogar con la investigadora más a fondo sobre la experiencia de escribir, los pupilos admiten otras deficiencias como son la caligráfica, la de organizar ideas, los acentos, la inseguridad para redactar y hasta la de comprender lo que han escrito.

Cita a Gagné (*Las condiciones del aprendizaje, México, Editorial Interamericana, 1979*) quien destaca el papel de la escritura en la recuperación de datos, pero recomienda no abusar de clisés ni lugares comunes más cercanos a la práctica del lenguaje oral, para sustentar su idea de no redactar como se habla, esto es, de procesar la información escrita para escapar a las imprecisiones de la oralidad ordinaria.

Se pregunta por qué los conocimientos gramaticales se olvidan pronto, cuál es la causa de la información menguada de los escolares frente a su lengua materna, si se integran o no los saberes generales de los currículos con las actividades de tipo lingüístico, dónde quedó el aprendizaje de la lectoescritura propio de las enseñanzas básica y media. Interrogantes todas –señala- motivo de futuras indagaciones por demás urgentes.

Sugiere una serie de prácticas para el alumnado que redacta sus trabajos académicos: aprender a escribir palabras, construir enunciados y frases, ordenar signos y sintagmas nominales dentro de oraciones, escribir y rescribir oraciones, utilizar signos de puntuación y entonación, plasmar las ideas con plena consciencia de claridad y de precisión, pasar de una idea a otra, pues al momento de escribir se activan de manera simultánea nexos semánticos, lexicales, sintácticos, morfológicos y ortográficos, en tanto proceso complejo susceptible de ser manejado con cierta prestancia.

Acorde con esta autora, las capacidades de comprender, analizar, sintetizar, reflexionar, razonar, plantear y solucionar problemas tienen en la lengua el medio idóneo de realización, argumento para promover a la escritura como parte de una política de estado en materia educativa, con todos los apoyos materiales y humanos.

El profesor José Luis Ramos (1999) aborda la escritura a partir de cuatro procesos cognitivos en ella implicados: la planificación del mensaje a redactar, la construcción sintáctica, la selección del vocabulario y el dominio psicomotor, ex-

puestos en ese orden de mayor a menor exigencia intelectual. Tocante a la planificación, la dificultad más importante para el joven estriba en no tener un propósito claro al iniciar su tarea, lo que redundará en una serie de ideas desarticuladas sin orden ni concierto, incapaces de proporcionar un significado global (semántica del texto) a quien las lee, sostiene Ramos.

Con relación al plano de la sintaxis –señala- el educando presenta dificultad para generar los enunciados con los cuales va a crear su mensaje, sean interrogativos, declarativos, interrogativos, imperativos, de relativo o de cualquier otro carácter (en mi experiencia hasta para identificarlos, Fregoso); asimismo, les resulta por demás complicado ubicar los signos de puntuación en aras de un discurso legible y preciso, habida cuenta de que algunos escriben como si estuvieran haciendo uso de su expresión oral, incluso empleando un código tipo argot o un conjunto de enunciados simples disociados.

Concibe a la escritura como diferente a la mera transcripción de fonemas a grafemas, cuyo aprendizaje además rebasa la utilización de palabras singulares pues su objetivo radica en comunicar o salvaguardar textos completos, mensajes, como su función más genuina según hemos visto en el apartado segundo del marco teórico.

Por lo que concierne a los procesos léxicos o de selección de las palabras, refiere la aptitud casi automática por parte de la memoria a fin de escoger el signo adecuado a la idea o significado que se desea comunicar, con su representación lingüística correspondiente y precisa. En esta fase el sujeto muestra una incapacidad ostensible para la expresión correcta de su mensaje en materia ortográfica, debido principalmente a la carencia de una representación visual de las palabras, esto es, porque no hay un antecedente dilatado de actividad lectora, por ende, fallan ambos procedimientos para la corrección, tanto el fonológico como el léxico, asevera el profesor.

En el plano de la psicomotricidad, el de menor nivel o valor cognitivo pero no por ello menos complejo, involucra el autor consultado a la primera y segunda articulaciones lingüísticas, esto es, la capacidad de unir signos para formar enunciados y grafías para formar signos. Una vez conocida la fisonomía ortográfica de los signos y la secuencia de los grafemas es menester elegir el alógrafo pertinente (variante de un grafema o clase de grafía que representa cualquiera de las manifestaciones varias de un grafema; siempre determinado por el contexto gráfico, pero considerando sólo éste, depende del tipo de escritura que se utiliza), sea letra de imprenta, cursiva, manuscrita, Tahoma, Times, mayúscula, minúscula, negritas, etc., lo que supone recobrar de la memoria el patrón motor específico de acuerdo con el contexto de escritura que se aplica. Considera compleja la secuencia

de movimientos necesariamente coordinados que como producto de la experiencia logran automatizarse tras una larga práctica por parte de quienes aprenden a escribir, y reconoce tres desajustes de carácter motor (por cierto muy frecuentes en los trabajos académicos estudiantiles): el primero se refiere a la mixtura de diferentes estilos de alógrafos al redactar una palabra, por ejemplo "aRcHivO". El segundo tiene que ver con ciertas pautas u hormas motoras como son las letras mal dibujadas con relación a su forma, posición o tamaño, por ejemplo *ArmaNaO*. El tercero, de sobra conocido por quienes se desempeñan en la docencia, atañe a la presentación del texto en donde se observan renglones y márgenes irregulares, sangrías diferentes, llenado poco homogéneo de los renglones.

Y sí, este autor no tiene inconveniente en llamar por su nombre a las deficiencias de orden escritural observables con mayor frecuencia de la deseable por doquier, incluso en el ámbito académico: yerros los que además –de un modo u otro y con excepciones notables- todos los que intentamos producir textos cometemos.

Sonia Agut (2003), en su tesis doctoral, resalta el papel de la destreza en la producción escrita como de interés central para la lingüística aplicada y motivo de debate añejo en el campo de la investigación, sobre todo en lo concerniente al esfuerzo por clarificar cómo opera tal competencia y cuáles recomendaciones se pueden hacer para su enseñanza y aprendizaje. Opina que dominar la redacción no es tarea fácil ni siquiera en la lengua materna, mucho menos lo es de un segundo idioma, dificultad evidente en la molestia de los sujetos cuando se les encomienda ejecutar la aptitud durante los cursos.

La diferencia entre habla y escritura –plantea- es que a la primera se accede en la infancia mediante un procedimiento de ensayo y error, mientras la segunda implica un ejercicio artificial aprendido cuya relevancia social se aquilata una vez dentro del sistema escolar, donde se supone sea una exigencia. Establecer un nexo con los demás es el propósito primordial del habla, en cambio, dejar testimonio de acontecimientos, personas y cosas o desarrollar ideas y argumentos lo es de la redacción.

La lectura y la oralidad son habilidades de supervivencia en la sociedad contemporánea a modo de satisfacer una serie de demandas del entorno, por su parte la escritura –colige- es una competencia menos necesaria en tal sentido, sin embargo puede conducir a desempeñar funciones de relevancia mayor: es un instrumento importante para comunicarse, una fuente de poder, de acceso a información y conocimiento, así como elemento útil a efecto de resolver problemas.

De acuerdo con la autora, el dominio de la redacción permite a una persona desarrollar un papel efectivo dentro de una organización intelectual, no sólo en la dirección de los asuntos cotidianos sino también en la expresión de ideas y

argumentos. Aunque los textos orales y escritos comparten ciertas características comunes, los tipos de lenguaje utilizados en cada caso son diferentes ya que las actividades sociales implicadas, los contextos y la finalidad son también distintos.

El factor exactitud/precisión –considera- puede ser la diferencia principal entre las competencias oral y escrita, pues los nativos de cualquier idioma cometemos errores al hablar, dudamos, redundamos sobre lo mismo e incluso cambiamos de tema sin completar un enunciado, lo que no suele ocurrir con el lenguaje gráfico. Ello explicaría la exigencia escolar tradicional en pos de la corrección en la expresión gráfica y no tanto en la oral; la primera tipificada como más compleja, de mayor densidad léxica merced a la cantidad y calidad de las palabras empleadas.

Contra lo que piensan los detractores de la escritura, nuestra autora invita a revisar las estructuras gramaticales regularmente utilizadas en los textos redactados a modo de constatar su sencillez, opuesta por cierto a la dificultad –por imprecisión- del habla coloquial. En el lenguaje gráfico el emisor no recibe una respuesta expedita por parte del receptor del mensaje, dada la distancia temporal y física entre destinador y destinatario; por ello el primero se obliga a cuidar la organización lógica del texto, pues el segundo debe entenderlo sin poder solicitar aclaración, dicho de otro modo, debe crear un mensaje comprensible que facilite la comunicación.

En tanto el lenguaje escrito carece de los atributos del hablado como son la entonación, el acento, los gestos, los movimientos corporales, es menester compensar la claridad mediante una serie de técnicas estilísticas y de uso gramatical con el propósito de ayudar a centrar la atención sobre ciertos aspectos, ya que el receptor desconoce la tonalidad sonora o la expresión del remitente para captar y entender ciertos matices del mensaje, argumenta.

Supone que en lo general el texto escrito se vale de un tono distante y formal, apropiado para este tipo de intercambio convencional basado en fórmulas más bien neutras, razón por la cual redactar en forma eficaz y efectiva requiere de pautas como las siguientes: a) un notorio nivel de organización en el desarrollo de las ideas y contenidos a tratar; b) un alto grado de precisión a modo de evitar la ambigüedad; c) el empleo de recursos gramaticales idóneos para destacar cierta información; d) la elección esmerada de vocabulario, estructuras gramaticales y tipo de enunciados adecuados al tema y al receptor.

Aconseja el dominio de cuatro elementos propios de la competencia comunicativa: 1) Gramatical, en particular el manejo de la morfología, la sintaxis, la semántica, el vocabulario, la ortografía. 2) Sociolingüística, en tanto posibilidad de variar el uso del lenguaje con respecto al tema, el género, el lector y el objetivo

del texto para adaptarse discursivamente a un ámbito y receptor determinados. 3) Discursiva, en términos de la coherencia y cohesión del mensaje. 4) Estratégica, conducente a incrementar la efectividad del mensaje por medio de la planificación y revisión minuciosa de su estructura. En resumen, contempla tres destrezas básicas a cuidar: la composición, la comunicación y el estilo. Nótese en la autora la inexistencia de prejuicios para conciliar los usos psico y socio lingüísticos.

Adriana Bono y Sonia de la Barrera (1996) destacan la relevancia de la composición gráfica evidenciada en las investigaciones diversas sobre producción de textos desde hace aproximadamente treinta años. Suscriben la idea de Daniel Cassany por la que no sólo debe conocerse el código de la escritura para lograr una redacción adecuada, sino también utilizarlo dentro de una situación específica y haber desarrollado experiencia en procesos de composición textual.

Reseñan los problemas que en materia de lectoescritura presentan los alumnos universitarios, de quienes sería esperable un rendimiento equivalente al nivel de estudios en curso, empero, la comprensión de textos y la generación de escritos suelen ser notoriamente deficitarios, prueba de lo que todo profesor en activo debería percibir al laborar en el ámbito universitario contemporáneo, sea dentro de instituciones públicas o privadas sin diferencia mayor.

El origen de tales inconvenientes –conjeturan- podría obedecer a las oportunidades restringidas de práctica de lectura con textos diversos en los ciclos escolares preuniversitarios; la escasa actividad previa no les facilita o les impide identificar ideas principales –explícitas o tácitas- y les genera problemas para argumentar, encontrar, organizar, así como seleccionar la información. Al no haber aprendido a manejar la estructura discursiva propia de los escritos consultados durante su trayecto escolar anterior, los documentos universitarios les parecen demasiado elaborados y difíciles de comprender.

Su calidad de profesoras de licenciatura les ha permitido constatar las dificultades serias del educando frente al quehacer de la redacción académica cotidiana. A efecto de habilitar a los jóvenes en las competencias lectoescriturales recomiendan inducir su práctica en el contexto áulico como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde no siempre se presta atención a los aspectos vinculados con la producción gráfica, y más que hacer énfasis en las limitaciones de sus productos, mejor orientar a los interesados en la elaboración de los mismos, en su cómo y no sólo en el qué.

Las investigadoras valoraron los textos de sus pupilos de acuerdo con dos categorías: la cuestión estratégica y la conceptual, por vía de identificar los obstáculos y logros mostrados por ellos, sin obviar algu-

no de ambos aspectos. Lo anterior aunado a los errores lógicos manifiestos frecuentemente en la incongruencia entre los distintos segmentos de que constan los escritos a la hora de organizar la información, por ejemplo la falta de secuencia en los nexos entre conceptos, párrafos, temas, y de las limitaciones cognitivas en materia de contenidos disciplinares o temáticos, reportan asimismo algunos asuntos motivo de la indagación presente, los referidos al uso de la lengua escrita, para el caso por ellas referido sintácticos, semánticos, lexicales y ortográficos.

Walter Ong (1997) se propuso reflexionar sobre la cultura oral y los cambios en el pensamiento y la expresión generados tras el invento de la escritura, concebida ésta como la tecnología de mayor importancia inventada por la humanidad. Para él, continúa siendo una tecnología revolucionaria al posibilitar la abstracción del sonido dentro de un espacio inmóvil así como la separación de las palabras con respecto al ser humano que las emitió, por ello un discurso gráfico puede estar separado físicamente de quien lo crea. Mientras que *in situ* un discurso oral es susceptible de ser debatido, impugnado, obstaculizado o interrumpido en el momento de su producción, no ocurre así con el gráfico.

En comparación con el discurso hablado, de suyo natural, la escritura en cambio es sólo artificial, razón por la que no hay modo de escribir *naturalmente*. Sin embargo –recalca- lo artificioso suele ser considerado natural por los seres humanos. El grafismo se inició al diseñarse un sistema cifrador de signos visibles por medio del que un usuario podía determinar las palabras precisas a evocar como significados por parte de un posible lector. Frente a pictogramas y jeroglíficos los códigos alfabéticos terminaron por imponerse (como hemos visto con detalle en el apartado *Pensamiento y lenguaje escrito*) gracias a su facilidad para hacer la representación gráfica del sonido mediante una serie de equivalencias espaciales por las que se pudo tornar visible el habla. Al lograrlo –afirma Ong- la escritura democratizó el aprendizaje alfabético no obstante carecer de la pronunciación oral, esa que evidencia actitudes y estados de ánimo del interlocutor (dimensión ilocutiva).

Sin el lenguaje gráfico –reflexiona- no hubieran surgido las grandes religiones al haber carecido de textos sagrados, objetivadores de lo subjetivo; tampoco se hubieran desarrollado al nivel que lo han hecho gobiernos, comercio, academia, ciencias y desde luego la literatura. Permitió asimismo –señala- conferir un poder normativo al código lingüístico, con cuya existencia la oralidad adquirió orden, estructura y reglas de uso para pervivir en tiempo y espacio.

Según él, antes de la imprenta lo escrito era algo episódico en tanto los procedimientos para realizarlo eran poco prácticos, pero una vez socializado el

invento de Gutenberg, la escritura terminó de interiorizarse en términos culturales: reivindicó la percepción visual sobre la auditiva, cambio que reestructuró la conciencia humana; la lectura en voz alta pasó a ser silenciosa, personal; la palabra se transformó en objeto-producto al surgir los *impresos*, donde se plasmó el pensamiento sobre una superficie plana con capacidad de ser reproducida indefinidamente, de manejo sencillo y base para la difusión de ciencia y literatura; surgió una oralidad *secundaria*, semejante a la existente antes de la imprenta, pero ya mediada por los textos gráficos; facilitó la alfabetización al permitir editar más libros a precios bajos y en presentación menos voluminosa; a diferencia de los primitivos auditorios donde se enseñoreaba la oralidad, se generó una red extensa de lectores unidos por la modalidad de acceso al discurso gráfico; fue posible aprender a pensar ahora como lector/escritor.

Se detiene el autor para profundizar en la modalidad sensorial asociada con el espacio al suscitar la escritura una preeminencia del ojo frente al oído, notoria cuando las personas comienzan a practicar la lectura y de manera correlativa su redacción se torna cada vez más compleja en virtud de lo anterior. Por lo demás, la presencia física del documento facilita repasarlo, releerlo, revisarlo y criticarlo hasta llegar –es factible– a su estructura básica, lo que no es posible con un texto escuchado, cuya aproximación siempre tenderá a ser más superficial.

Resalta la magnitud de los efectos sobre la conciencia humana a partir de la circulación escrita del pensamiento y el quehacer de nuestra especie, pues el ejercicio ocular permitió aprovechar de una manera diferente los recursos propios de esta modalidad perceptiva con sus géneros especializados: la recuperación de información, la organización de la misma, el entretenimiento, la exposición cognitiva. Más aún, considera que el habla y la escucha son capacidades lingüísticas en primera instancia, pero la lectoescritura –como actividad derivada de las anteriores– lo es metalingüística, dado que al escribir el lenguaje se convierte en objeto de pensamiento y de análisis.

En este sentido, para Ong la escritura es una tecnología radical con cuyo auxilio pensamos, pero no solemos reparar en ella. Al ser tecnología es artificial y fue creada con el propósito de satisfacer una necesidad particular. Surgió manifiesta en la piedra, la madera, el papel, el cuero dentro de un primer momento, continúa con la imprenta e instrumentos de difusión más modernos como son la radio, la televisión, el teléfono, la computadora y otras formas tecnológicas de la palabra.

En las sociedades ágrafas –nos recuerda– no cualquiera podía hablar ni escuchar; cada sujeto sólo sabía ser capaz de memorizar; quienes poseían tal aptitud eran los protagonistas principales, generalmente sacerdotes, brujos o simi-

lares La escritura vino a romper con las formas previas de concebir la palabra, al permitir establecer fuera del pensamiento lo que sólo puede existir dentro de él. Niega el dilema falso de las subordinaciones, de la oralidad a la escritura merced a una presunta superioridad civilizatoria, de la escritura a la oralidad por el origen derivado de la primera. Una y otra serían complementarias, la oralidad de las sociedades ágrafas sería sólo diferente pero no inferior.

Una categoría central en la concepción de Ong es la de *interiorización*, se refiere al hecho de haber los humanos introyectado en nuestra conciencia a la escritura de un manera tan profunda que ya no nos es posible percibir su influencia, pues sólo mediante un gran esfuerzo lograríamos reconocerla. Refiere que el filósofo idealista griego, Platón, visualizó al lenguaje gráfico como una tecnología externa y bizarra, igual que algunas personas hacen hoy día con la computadora; prácticamente nadie pensaría ahora como el famoso ateniense. Repara en el hecho de no atribuirse a la representación gráfica de los sonidos un carácter tecnológico, como sí ocurre con la imprenta, el ordenador electrónico y otros instrumentos.

Termina formulando dos afirmaciones de importancia suma para este apartado: a) la escritura posibilita separar la lógica (estructura intelectual de discurso) con respecto a la retórica (efectividad social y comunicativa del discurso), b) la invención de la lógica no parece ser inherente a algún tipo de sistema escritural, pero sí al empleo de un alfabeto fonético y a la actividad analítica intensa que él demanda de su inventores y usuarios, por supuesto también como estímulo a todo tipo de actividad del pensamiento.

2.5 ENFOQUES PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA REDACCIÓN

2.5.1 Introducción

El desarrollo teórico e histórico de las propuestas pedagógico y andragógico didácticas aplicadas al aprendizaje de la escritura, de manera muy elocuente la de una segunda lengua, ha descansado en el propósito de encontrar criterios y técnicas más productivos con respecto a los previos. Por cuanto los conceptos y prácticas para el aprendizaje de los idiomas se han ido transformando –desde el cultivo o la traducción primigenia de carácter gramático centrado en la pertinencia del texto, al procedimiento audiolingual y por ende no gráfico, pasando luego a los acercamientos de raigambre funcional cercanos al lector o destinatario del mensaje, tal vez los de mayor empleo en la actualidad, para transitar más tarde a conocer

el proceso emisor en tanto codificación de textos, hasta llegar a concentrarse en el abordaje de los temas- las perspectivas acerca de cómo se desarrolla la destreza lingüística y la manera de ser enseñada han variado también. Cabría preguntarnos, sin embargo, si los procedimientos son excluyentes o, por lo menos, complementarios en alguna medida.

En el caso concreto de la escritura se le ha considerado lo mismo como una habilidad de apoyo utilizada para reforzar la adquisición del sistema gramatical, que un auxiliar para sustentar la memorización vía auditiva de las estructuras lingüísticas como ocurre con los métodos audiolingual y funcional, cuyo énfasis en la eficiencia del habla y en los aspectos de la comunicación oral han demeritado la aptitud para escribir, no considerada necesaria, que, en caso contrario, con el surgimiento de corrientes como la de su empleo a través del currículo o de la redacción con propósitos académicos, se le ha reivindicado.

Se requiere saber más acerca de cómo los estudiantes de cualquier idioma aprenden a escribir correctamente, hasta entonces las propuestas y prácticas áulicas actuales ni cambiarán ni generarán credibilidad, por lo menos en el entorno de quien esto escribe. Hay lo mismo defensores de la necesidad de aprender a redactar en la lengua nacional o en un segundo idioma que detractores, quienes no perciben ventaja alguna en hacerlo hoy día. Algunos más postulan la necesidad de no descartar parecer o enfoque alguno, pues los visualizan complementarios, como sucede en la Universidad de Minnesota (Homstad y Thorson, 1994).

El subcapítulo quinto se detiene en las propuestas actuales más importantes para la enseñanza/aprendizaje de la redacción, en gran medida relacionadas con las tres concepciones acerca de la escritura revisadas en el apartado anterior, lo que por cierto las sesga como excluyentes en los textos consultados, pues los autores se adscriben de manera ostensible a una postura particular en demérito de las otras. Cada perspectiva depende del concepto que se tenga y de la importancia conferida a la producción escrita, del nivel de competencia mostrado por quienes la aprenden y por supuesto del interés o propósito de carácter institucional o personal por parte de los diletantes. Se intentará rescatar el énfasis en las diferencias más bien psicopedagógicas y didácticas, corresponderá a cada lector apreciar ventajas y desventajas de un procedimiento con respecto a los demás.

2.5.2 El fincado en el mensaje

El primer enfoque descansa en el análisis del texto concreto como producto final. Se parte de un *modelo ideal* en tanto sustrato o base de una práctica escritu-

ral cuya expresión acabada consiste en una producción gráfica lo más apegada al modelo; de ahí ser llamado en el mundo de habla inglesa como *models approach*. Interesan los recursos lingüísticos y retóricos empleados por el redactor en su texto, así, el énfasis recae en el análisis de los aspectos formales en función de la claridad, precisión y pertinencia de los significados parciales así como total.

La atención formal ha sido causa de investigaciones sobre la evidencia de ciertas regularidades estructurales de los mensajes, las que hacen factible cuantificar y/o cualificar la mejora de la producción escrita a partir del incremento de rasgos precisos para lograr una redacción eficaz. La organización, secuencia y cohesión del texto como elementos lógicos, junto con el manejo gramatical configuran un *deber ser* para la calidad del producto.

Es frecuente referir a los géneros discursivos a modo de ejemplos de comunicación escrita dentro de ámbitos académicos y profesionales, de acuerdo con las estrategias retóricas clásicas: narraciones, instructivos, argumentaciones, descripciones, exposiciones, informaciones. La preocupación por la forma, como inseparable del fondo para propósitos de calificar la competencia escrita, reviste un compromiso con el manejo adecuado del código verbal sobre la base de su normatividad.

Esta concepción supone la necesidad prescriptiva de dominar las normas gramaticales y estructura de la lengua en la que se va a producir el mensaje, a fin de desarrollar una aptitud importante de infraestructura intelectual para acceder al conocimiento cifrado mediante un alfabeto; conocer pues el código y saberlo utilizar con cierta aptitud para la generación de mensajes inteligibles. El educando opera con un solo paradigma lingüístico basado primero en la norma y luego en el habla, con una actitud de perfectibilidad por parte del docente, a quien no interesan los usos dialectales concretos en ámbitos socioculturales precisos sino *el deber ser* en la producción de los mensajes, de manera particular los académicos y profesionales, así como la destreza de los sujetos para tal fin.

Aquí los aspectos grafemáticos, morfológicos, lexicales, sintácticos, semánticos y ortográficos denotan el dominio de una habilidad relativamente especializada a través de la corrección y competencia de lo escrito en los planos del signo, del enunciado o del discurso completo. Se basa en los criterios psicolingüísticos homogéneos y no en los contextos sociolingüísticos de talante heterogéneo donde se practica una modalidad comunicativa peculiar o situacional ajena a correcciones.

El ámbito donde predomina la perspectiva gramatical es sin duda el escolar de carácter tradicional y responde a las necesidades de aprendizaje, sin duda, académico. Se impele a que el individuo acceda a un léxico amplio, complejo, especializado y formal junto al ordinario de personas en proceso de ilustrarse, cier-

tamente aparte de las jergas reconocidas como *vulgares* o de *baño*. Sin duda fija la atención en lo correcto y rechaza los errores más evidentes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje sigue dos procedimientos, uno oracional y otro textual. El primero habrá de lidiar con la estructura del enunciado (componentes, objetos) y los aspectos morfosintáctico, semántico, lexical y ortográfico. Mientras al segundo le debe interesar la organización del discurso en su totalidad, mediante la construcción de párrafos; la secuencia lógica de los contenidos; los formatos tipo *introducción, desarrollo, conclusión*; en suma, la cohesión y coherencia lógicas de lo redactado. El diseño curricular dosifica una serie de contenidos de carácter gramatical hasta cubrir todos y cada uno de ellos por separado, más en la versión oracional; por lo que atañe a la textual, procede con una actitud laxa y abarcadora mediante el abordaje simultáneo de los componentes lingüísticos.

Las actividades de aprendizaje se inician con el abordaje conceptual de un tema gramático, el que se ejemplifica de modos variados; se practica luego lo aprendido dentro de situaciones controladas y el profesor corrige; el siguiente paso consiste en aplicarlo con mayor amplitud y libertad –en situación ya no controlada– lo que culmina con la valoración docente final, no del contenido sino de los problemas en el uso de la lengua escrita (Shih, 1986; Sánchez Aquilino, 1975; Cassany, 1990 y 1999).

2.5.3 El centrado en el lector

El segundo procedimiento rinde tributo a la pragmática del lenguaje y a la sociolingüística, dado que lo importante es el uso habitual del código empleado para comunicarse al margen de cualquier corrección normada, cuenta el hacerse entender *funcionalmente* y lograr una interlocución con la gente común (el propósito y el destinatario); en el contexto anglosajón se le denomina *reader's approach*. El considerando principal es que redactar se inscribe dentro de relaciones sociales determinantes tanto de estilos como de significados, razón por la cual el redactor debe estar conciente del contexto, pues éste plantea restricciones a lo que se puede y debe escribir, e incluso al modo de expresar las ideas como parte de una *conciencia posible*.

Las palabras deben ser seleccionadas para comunicarse con los demás y presentar las ideas de la mejor manera a fin de ser comprendidas por los lectores. Un principio de carácter metodológico-didáctico manejado por el enfoque presente es *según el entorno se construye el mensaje*, dicho con otras palabras, la situación comunicativa dentro de un cierto ambiente determina el significado. El acto de redactar se entiende como un esfuerzo interactivo, funcional y comunicativo, en donde el emisor escribe teniendo en cuenta la comprensión, intereses y nece-

sidades del lector potencial; como acto social, redactar conlleva la necesidad de explorar las regularidades más comunes dentro de un entorno particular.

El empleo del código dentro de un contexto cultural preciso es el objetivo de escribir para un receptor identificado, lejos de concebir a la lengua escrita como un conjunto finito y cerrado de conocimientos formales, propios de eruditos y no del parlante común. Se aprende a hablar y a escribir (mucho más lo primero que lo segundo) con el mismo desempeño de los usuarios típicos, con su cauda de imperfecciones y errores *obligados*, pues este enfoque surgió del esfuerzo por hacer que las personas aprendieran –sobre todo a hablar– un segundo idioma y fue más tarde adoptado por la antañona *escuela activa*.

La materia prima de tal corriente es un número prácticamente ilimitado de actos de habla o funciones –vinculados con los recursos lingüísticos respectivos– por medio de los que es posible establecer contacto y conseguir *algo* o lograr un propósito en cierta comunidad social peculiar, verdadera, coloquial, cotidiana. Se considera que cada aprendiente tiene objetivos de comunicación particulares, razón por la que deberá adquirir recursos expresivos distintos mediante una atención de talante personalizado en aula; asimismo los grupos pueden recibir un curso específico según sus características y expectativas.

Se concibe a la lengua como una herramienta útil para la socialización, por ello es necesario aprender qué se dice y cómo se dice en el transcurrir ordinario de la gente dentro de una localidad, por ello no cuentan acierto o error, sino lo pertinente o *útil* a los usos, necesidades y costumbres. Lejos de ser concebido de manera homogénea, el idioma se expresa a través de una multiplicidad de versiones dialectales. Los libros propios de esta postura contienen una serie de tipologías para el uso del código según el ámbito tópico donde se aplica: el restaurante, el mercado, la fábrica, el centro vacacional, el aeropuerto, la iglesia, la familia, el noviazgo, la parranda; o bien el empleo de ciertos géneros discursivos: diálogo, exposición, instrucción, relato, argumentación, exposición, poesía, descripción; o los temas a tratar: los deportes, la crisis económica o política, el alza de precios, el deterioro ecológico o del salario, los fraudes electorales o el asesinato contra mujeres indígenas, los espectáculos.

Los cursos formales se fincan en la enseñanza-aprendizaje de las funciones para la interlocución, se accede al conocimiento de la lengua simulando el medio donde se emplea; la gramática se asimila de modo subconsciente al aplicar dichos actos de habla. Resalta la importancia superior conferida a la oralidad frente a la redacción, de ésta importan la coherencia y la cohesión en condiciones muy semejantes al de la práctica textual revisada en el primer enfoque.

Las etapas del quehacer en el salón de clase contemplan las actividades siguientes: el instructor o el docente selecciona una serie de documentos con temas de interés tanto como coloquiales; se procede a su lectura sencilla; se detecta y clarifica el esquema básico de cada uno e identifican las funciones cotidianas; se organizan prácticas de redacción supervisada; los individuos generan un documento no supervisado; el docente corrige los aspectos malogrados en la comunicación, no los gramaticales (Shih, 1986; Cassany, 1990 y 1999; Serafini, 1997).

2.5.4 El basado en el redactor

La tercera posición asume que los escritores capaces en su desempeño escolar manejan ciertos procedimientos o técnicas ignoradas por quienes no observan el mismo rendimiento. Más allá de los conocimientos gramaticales aprendidos durante el decurso escolar, los alumnos aptos dominan aspectos varios de la composición textual: generan, organizan y desarrollan ideas; resumen; hacen borradores; redactan; revisan; corrigen estructura y contenidos, no la cuestión gramatical; rescriben; valoran; reformulan; adaptan el código al perfil del destinatario, al contexto y al objetivo del mensaje; les interesan contenido y estructura u orden de las ideas, no su forma; la clave es el proceso —el hacer, el cómo, las fases— y no el producto; prefieren la escritura *libre* o automática frente al manejo prolijo de la lengua.

Lo anterior fue averiguado por académicos que observaron las actitudes del alumnado previo, durante y posterior a redactar algún trabajo. El análisis de las operaciones puestas en juego por los educandos reveló la insuficiencia del dominio lingüístico (poco relevante) así como la necesidad adicional de conocer la sucesión de fases para la composición de textos, de ambos desempeños se nutriría el perfil de un escritor competente. La observación también evidenció que los aptos para estos menesteres redactan identificando al receptor, la función comunicativa del mensaje, el contexto de la interlocución y el tipo de composición; sobre todo, confían en la efectividad de su mensaje.

La versión final no tiene relevancia mayor, lo decisivo es mostrar los pasos conducentes a tal logro así como las técnicas a aplicar durante las labores de creación. La habilidad cardinal es la de poder acrisolar expresivamente ideas con signos, dado que el asunto en juego no es el acierto ni el error, sino sólo el gusto del escritor por su obra. La psicología cognitiva aporta las capacidades intelectuales a desarrollar: generar ideas, formular objetivos, organizar la información, redactar, revisar, corregir. En dicha lógica no caben procedimientos unívocos o privilegiados, sólo escritores con sus estrategias propias acorde con sus aptitudes y actitu-

des tal vez irrepetibles, inveteradas; incluso las mismas técnicas no son iguales en su aplicación de un sujeto a otro.

Las clases se restringen a talleres de expresión escrita, donde a ratos se labora en equipo y más tarde de manera individual; nada es por cierto sistemático ni controlado, todo es libre y espontáneo, sin siquiera un horario fijo. El mentor supervisa, coordina y apoya, corrige el proceso pero no el resultado. La rutina de la clase sigue un orden: torbellino de ideas sobre un tema; se lee cada texto e intenta clasificar por grupos de acuerdo con ciertos atributos decididos en el colectivo; procede luego a buscar argumentos y ejemplos para las ideas dentro de cada equipo; identificación de pros y contras o argumentos concernientes a los juicios vertidos. Valga precisar que el comportamiento reseñado se observa más bien en grupos dentro de talleres de redacción —sobre todo literaria— y no en las sesiones de aula vinculadas con las asignaturas escolares, objeto de la indagación aquí expuesta.

La atención es al emisor y no al mensaje, en tal sentido es que se procede a revisar y rehacer no en términos de correcciones, sino de gusto por el aprendizaje, tal es la perspectiva de la propuesta llamada por los anglosajones *process approach*, en la que los procedimientos seguidos por los redactores con desempeño sobresaliente se rescatan para aplicarlos al aprendizaje de avanzados y novatos. La composición es vista como una serie de etapas hasta arribar a la versión definitiva del producto:

De preescritura (donde se especifica la tarea, se planifica, se colectan datos y se toman notas); de composición formal (lógica); de revisión (reorganizar, destacar la información relevante y adaptar el estilo al destinatario del mensaje); y finalmente de edición (revisar la pertinencia gramatical, el vocabulario, la ortografía).

Se da menos importancia al producto final a la vez que se prohija la independencia del alumnado; prevalece la idea de creatividad bajo la divisa de que el proceso debe hacer énfasis en el aprendizaje y no en la enseñanza; el profesor o coordinador fomenta la reflexión y no impone reglas, modelos o sugerencias preconcebidas; todo momento de reflexión se transforma en sintagmas y paradigmas, signos y cadenas, mediante la actividad sobre los borradores hasta lograr una versión terminal.

La postura expuesta no incluye una visión completa de la complejidad que presentan las actividades cognitivas implicadas en el proceso, pero sí la relevancia de los factores subjetivos implicados y el hincapié en el carácter independiente del escritor, con lo cual pierde de vista a la producción escrita como actividad social, al no contemplar la comunicación dentro de ámbitos realistas (Cassany, 1990 y 1999; Griffin, 1982; Shih, 1986).

2.5.5 El abocado a los temas

La cuarta remite el interés al contenido muy por encima de cualquier consideración en torno a los aspectos gramaticales, genéricos o funcionales de los textos, dado que se destaca el carácter académico de éstos, trátense de fichas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, esquemas, artículos, ponencias, informes, reportes, ensayos, reseñas, tesis cuya temática suele ser disciplinar. El cometido es denotar dominio sobre los temas propiamente dichos, casi siempre los referidos a las lecturas prescritas en los programas de las materias, a su vez tributarias de elementos disciplinares, por lo que el lenguaje es especializado y dirigido a un solo lector, el docente. Cuenta el qué y no el cómo: originalidad, secuencia lógica, claridad semántica, argumentación, solidez, nivel de abstracción; sin embargo, se da por hecho la competencia lingüística del sujeto acorde con el nivel de estudios cursado y por ello no preocupa en tanto ocurre dentro del marco del itinerario escolar, sobre temas escolares complejos y donde redactar forma parte del aprendizaje, por ende, se presupone que el desempeño es suficiente a ese respecto.

La escritura a través del currículo, el énfasis en tareas académicas o proyectos y los reportes sobre la habilidad promedio del aprendizaje de la redacción en todos los campos disciplinares son la base teórico-práctica de esta actitud preocupada por el fondo y desdeñosa de cuestiones gramaticales, funcionales o de proceso, denominada en el entorno anglosajón *content approach*. Las necesidades escolares son el objeto a satisfacer, no así lo coloquial ni *el lenguaje callejero* o de los *baños*, tan caro a varios investigadores según hemos podido apreciar.

Si la característica de los textos es académica, se espera del sujeto el manejo sobrio y consecuente de un lenguaje técnico especializado. Todo ejercicio de esa índole implica que los dicentes se vinculen de manera estrecha con el programa de las asignaturas; la evaluación repara sólo en el fondo, pues se supone el dominio de la forma por parte del pupilo.

Bajo esta lógica, el conjunto de habilidades psicolingüísticas se manejan a un nivel de abstracción mayor: lectura de comprensión pero más de interpretación; destreza en el habla; capacidad demostrable de análisis, síntesis y evaluación; detección de fuentes especializadas; procesamiento de la información; competencia reflexiva. Una idea de base consiste en que al redactar sobre aspectos disciplinares se cultiva asimismo la expresión adecuada y correcta de las ideas. Aprender a escribir no se reduce a las materias de lengua y/o literatura, sino que cubre todo el currículo; la competencia lingüística se desarrolla con el quehacer escolar en general.

El procedimiento áulico requiere tres pasos: documentarse a fondo en un tema habiendo encontrado y consultado las fuentes de información apropiadas; procesar ese bagaje de acuerdo con algún objetivo escolar; redactarlo en modo adecuado al contexto; realizar una serie de ejercicios para desarrollar la destreza; valorar el contenido y, en casos muy especiales, la forma.

Quienes sustentan la escritura en pos de los contenidos afirman que las ópticas funcional y del proceso no aportan aptitudes a los estudiantes para operar dentro de un ambiente universitario. Proponen el acercamiento basado en los contenidos, distinto a los enfoques anteriores, conforme cuatro procedimientos: a) escribir desde la sola experiencia personal es irrelevante para los fines académicos, es insuficiente; b) importa el qué se dice y no el cómo c) las habilidades lingüísticas deben estar integradas en los cursos superiores propios de cada materia, de hecho se conciben como inseparables; d) las fuentes externas de información proveen los referentes que incentivan la escritura, por lo demás, considerada parte del bagaje académico de licenciatura o posgrado.

Para ellos el modelo ideal de las aproximaciones instruccionales incluiría módulos centrados en aspectos muy específicos o actividades sistemáticas de redacción basadas en contenidos académicos; grupos de profesores lo mismo de redacción que de cada disciplina particular. En la actualidad, la asesoría a quienes cursan alguna disciplina en el nivel universitario debe hacer énfasis en el contenido, sin embargo, a los profesores de humanidades les interesa más el aspecto lingüístico, por ende proponen un equilibrio. Shih lo enfatiza al decir que la estructura del texto junto con los aspectos retóricos, semánticos y gramaticales ayudan a que el probable lector pueda comprender el mensaje, lo que redundará en una mejor adaptación de emisores y receptores al discurso de la comunicación científica y a su necesaria e irrenunciable formalidad (Cassany, 1990 y 1999; Shih, 1986; Serafini, 1997; Griffin, 1982).

3.1 MÉTODO

La pesquisa fue de tipo exploratorio, por cuanto se propuso dar a conocer de manera sistemática y pormenorizada los problemas de redacción de sólo cuatro grupos escolares –tres de licenciatura y uno de maestría- en cada nivel de procesamiento de la lengua escrita, ya aludidos en la *Justificación* de esta pesquisa. Es un estudio de caso sin la pretensión de generalizar sus resultados, corresponderá a los lectores –sobre todo a quienes tienen alguna experiencia docente- hacer alguna inferencia o intentar establecer comparaciones. Los resultados obtenidos muestran la destreza en esta habilidad, si varía de un nivel académico inferior a otro superior, o si es distinta de un área disciplinar a otra, en el conjunto de los jóvenes evaluados.

Se trata de un diseño no experimental cuya base es el análisis de los textos académicos entregados por los alumnos como parte de su labor ordinaria prescrita en el Programa de Asignatura correspondiente; tiene además un cariz transversal en el sentido de haberse recopilado textos durante el mismo periodo lectivo del curso sin que intervinieran insumos extraordinarios susceptibles de hacer variar los productos muestreados: ficha de trabajo, reseña y ensayo. El diseño es propio de la interdisciplina denominada psicolingüística, según se dijo en la introducción al marco de conceptos, el que nos permite conocer la ejecución escrita por parte de los sujetos al expresar su pensamiento.

3.2 DISEÑO DE LA MUESTRA

La investigación se propone dar a conocer cómo se manifiesta el desempeño escritural de cuatro grupos de pupilos a mi cargo, luego de observar un deterioro creciente de la aptitud para redactar los consabidos textos escolares generación tras generación, motivándome a reunir los productos escritos de quienes cursaron conmigo materias durante los calendarios 2005 “A” (febrero-junio) y 2005-“B” (agosto-enero) a efecto de proceder a su revisión sistemática y precisar así las limitaciones gramaticales más comunes y frecuentes.

Mi base de datos se constituyó con los textos encargados a los alumnos de las asignaturas *Sociología* (primer semestre de la Licenciatura en Cirujano

Dentista, 40 sujetos), *Cultura Alimentaria Nacional e Internacional* (segundo semestre de la Licenciatura en Nutrición, 36 sujetos), *Ética profesional* (quinto semestre de la Licenciatura en Contaduría Pública, 30 sujetos) y *Elementos básicos de metodología científica. Seminario de investigación* (segundo semestre de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, 20 sujetos). Los cuatro programas educativos se impartieron en el Centro Universitario de Los Altos, ubicado en Tepatitlán de Morelos, Jalisco, perteneciente a la Universidad de Guadalajara. De los 126 alumnos evaluados, 121 son originarios de Jalisco y han realizado su trayectoria escolar en esta entidad federativa.

El corpus de escritos a valorar no incluyó la aplicación de pruebas estandarizadas y sí los trabajos estipulados en la programación didáctica de las materias dichas, solicitados en presentación manuscrita para evitar los consabidas prácticas de *cortar y pegar* así como el empleo del corrector automático integrado a la computadora. Cada educando entregó tres productos: una ficha de trabajo (papeleta tamaño media carta redactada por anverso y reverso), una reseña (hoja tamaño carta redactada por anverso y reverso) y un ensayo (dos hojas tamaño carta redactadas por anverso y reverso), en total 378 documentos en 882 cuartillas, siete por cada joven.

Creo posible hacer el recuento e identificar las limitaciones más frecuentes en la redacción de nuestros jóvenes por cuanto al uso de la lengua escrita se refiere (manejo del código lingüístico), no reducibles por cierto a las de carácter ortográfico, deficiencias atribuibles a un insumo inadecuado de carácter cultural donde la educación no ha sido capaz de paliar siquiera ese problema básico en los sujetos, debido sin duda a un medio ambiente poco proclive a la alfabetización.

3.3 INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS

Los datos de la indagación se recolectaron de los textos encargados a los alumnos como parte de su tránsito durante un semestre en las asignaturas supracitadas. Constan de: a) Una ficha de trabajo cuyas especificaciones fueron: papeleta tamaño media carta a rayas; redactada en manuscrito por ambos lados; letra de tamaño mediano semejante a la mostrada en un ejemplo aportado por el profesor; realizada a partir de la lectura de un artículo de revista especializada señalado por el programa de la asignatura; con los datos de la ficha de identificación del texto; las tres ideas más importantes detectadas, expresadas con palabras del estudiante; un argumento para justificar la importancia de cada idea; y una opinión –también argumentada– de acuerdo o divergencia con cada idea. b) Una reseña con las es-

pecificaciones siguientes: hoja tamaño carta a rayas; redactada en manuscrito por ambas páginas; letra de tamaño mediano semejante a la ejemplificada por el profesor en un modelo; efectuada luego de haber leído un capítulo de un libro indicado en el programa de la asignatura; con los datos de la ficha bibliográfica; las cinco ideas principales detectadas, dichas con palabras del estudiante; un argumento para justificar la importancia de cada idea; y una opinión –también argumentada– de acuerdo o divergencia con cada idea. c) Un ensayo solicitado así: dos hojas tamaño carta a rayas; redactadas en manuscrito por anverso y reverso; letra de tamaño mediano similar a la ejemplificada en las dos ocasiones anteriores; hecha como trabajo final del curso; con dos tesis o proposiciones a defender referidas a algún tema clave de la asignatura; con tres argumentos en contra y tres a favor de esas tesis o proposiciones; con una conclusión final de sustento a la tesis.

Cabe insistir en que los elementos valorados fueron los concernientes al uso de la lengua escrita y no los propios de la organización de la información, temático disciplinares ni los contextuales. La técnica empleada fue de naturaleza cualitativa pues se trató de un *análisis psicolingüístico* de los textos antes dichos (ficha, reseña, ensayo), de acuerdo con el conjunto de procesos cognitivos peculiares puestos en juego para la generación de textos gráficos o escalas de procesamiento en la producción de lengua escrita siguientes:

1. Destreza en la combinación de grafemas a fin de formar morfemas y signos, es decir, la aptitud en el manejo de las letras como unidades básicas e indivisibles del lenguaje escrito o segundo proceso de articulación lingüística; en este aspecto suelen notarse –principalmente– el aumento, la disminución, el cambio o la distorsión de grafemas (letras) en la construcción de *palabras* o también unir dos de ellas como si se tratara de una sola. Lo anterior para caracterizar el dominio grafemático en el plano de las unidades subléxicas.
2. Utilizar las conjugaciones verbales de manera apropiada por lo que conviene –básicamente– al número (plural y singular); persona (primera, segunda y tercera tanto de plural como de singular, así como las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio); tiempo (simple y compuesto de presente, pretérito, futuro, copretérito, pospretérito); modo (indicativo, subjuntivo, potencial e imperativo); voz (activa y pasiva) y clasificación de los verbos (regulares e irregulares), según lo requiera el mensaje redactado. Ello en el plano de los signos.
3. Emplear vocabulario diverso y pertinente en la redacción de sus textos académicos tanto en el aspecto cuantitativo como en el cualitativo, este

último sin duda más vinculado a los temas *disciplinares* que se tratan. La riqueza del acervo lingüístico dentro del plano paradigmático está determinada por la variedad y selección de los signos, de manera precisa sustantivos, adjetivos, pronombres, verbos y adverbios cuya repetición insistente y sin el empleo de sinónimos denota pobreza; así como por el manejo de *palabras* especializadas propias de algún horizonte curricular. Lo anterior con objeto de proceder al análisis lexical y a su propiedad semántica correspondiente. También en el plano sígnico.

4. Enlazar los signos entre sí dentro de la cadena hablada o plano sintagmático, a efecto de generar enunciados significativos, proceso equivalente a la primera articulación de la lengua. El enunciado es la expresión escrita de un pensamiento, su estructura básica está integrada por un sujeto (aquello de lo que se habla: persona, animal, cosa, idea) y un predicado (lo que se dice del sujeto).

Su elaboración pertinente en términos del encadenamiento idóneo de los signos, la extensión de acuerdo con el número de palabras utilizadas en cada uno (unidades de longitud sintáctica), la construcción simple o compuesta (cláusulas o párrafos), la concordancia gramatical de género y número son elementos a visualizar en el plano sintáctico. Cabe señalar que las limitaciones más frecuentes tienen que ver con la construcción de enunciados, la que al ser defectuosa dificulta comprender su significado (implicaciones semánticas).

5. Denotar una expresión escrita inteligible gracias a su claridad y precisión, al tener un conocimiento básico teórico-práctico del código que permite elaborar los mensajes (idioma castellano), dirigidos a un cierto tipo de receptor *académico*, dentro de un contexto de tal carácter y, desde luego, con una intencionalidad de antemano conocida. El sentido global o en totalidad del texto redactado –en este caso los escritos académicos ficha de trabajo, reseña y ensayo– es una opción para abordar el plano semántico, al precisar la *inteligibilidad* y *claridad* de lo dicho por el joven a través de su discurso, por vía de identificar la unidad de significado del mensaje, así como la pertinencia de sentido de cada signo particular.
6. Mostrar –también– una solvencia ortográfica centrada en la puntuación, acentuación y elaboración de los morfemas y signos lingüísticos con los grafemas pertinentes, hoy por hoy deficitaria merced al uso inadecuado de comas, puntos (seguido, aparte, suspensivos, final), dos puntos, punto y coma, interrogaciones, admiraciones, paréntesis, diéresis, comi-

llas, guión, raya, separación silábica, empleo de: “b-v”, “s-c-z”, “r-rr”, “y-ll”, “c-q-k”, “m-n”, “g-j”, y desde luego de la “h”) entre los más elocuentes dentro del plano subléxico.

Dado el tipo de indagación, se reportan las tendencias generales y con frecuencia mayor en cada uno de los planos descritos.

Las 24 tablas presentadas a continuación exponen el conjunto de los hallazgos correspondientes a la pesquisa, cada cuatro gráficos reportan uno de los seis campos explorados y se hace una valoración comparativa entre los grupos bajo estudio. Cabe precisar que los elementos del análisis se limitaron a los considerados suficientes para denotar una redacción acorde con los niveles de licenciatura y de maestría objeto del abordaje presente, así como con el tipo de programas educativos entre los que no figuran los relacionados con la lengua castellana ni con la literatura en ese idioma, mucho más demandantes de calidad en la escritura. Sigue a cada tabla el resumen de los datos allí contenidos junto con algunos comentarios cuyo propósito radica, principalmente, en valorar la información a modo de colegir si la tesis planteada en el protocolo tiene sustento.

Tal vez no sea exigible la calidad editorial de los textos en el nivel de licenciatura y sí en el de maestría, pero en ambos casos es imprescindible una redacción con criterios gramaticales de corrección e inteligibilidad. Los resultados ponen de manifiesto una multiplicidad de carencias no sólo ortográficas, incompatible con la idea de que las limitaciones se reducen al manejo de acentos, puntuación y empleo adecuado de las grafías para formar signos, creencia todavía en boga según hemos apreciado en el marco de conceptos, sorprendente por la calidad y prestigio de los investigadores nacionales y extranjeros que la sustentan.

Las muestras analizadas se solicitaron dentro de un contexto escolar y con carácter académico (ficha, reseña, ensayo), no obstante, los indicios reportados revelan un conjunto de aptitudes poco esmeradas e incongruentes con el nivel educativo superior, argumento de apoyo a la necesidad de mejorar la comunicación escrita con mayor precisión, solvencia y claridad. La distancia elocuente entre lo que deseamos enunciar y lo que en realidad escribimos evidencia yerros susceptibles de generar problemas en la comprensión de nuestros mensajes, según es posible apreciar en los textos del alumnado.

Conviene –por lo menos– discernir las diferencias entre un texto académico y otro que no lo es. En el primero, el propósito es demostrar conocimiento o simplemente exponer algún tema; el contenido proviene de otros escritos o de actividades escolares; el código suele ser especializado, técnico; el destinatario es

un docente o un investigador; su estilo obedece a una serie de reglas insertas en un registro formal cuya finalidad es que el texto sea cuidadosamente elaborado.

Un dilema falso de claro tinte ideológico es el que opone una experiencia enriquecedora, útil y social –en nombre de la pragmática y la sociolingüística– contra el dominio de habilidades o destrezas perceptivo motoras atribuidas a la psicolingüística. Es claro que la redacción correcta no se restringe a la sola ortografía así como ésta no se agota en la acentuación de palabras; por su parte, la expresión correcta no se circunscribe a la escritura, también se refiere a la oralidad, máxime dentro del ámbito de la educación formal.

Acto seguido vale remitirse al intento por conocer el desempeño de los educandos partícipes, a tenor de las limitaciones lingüísticas más frecuentes en su performance, no obstante que algunas concepciones actuales sobre la escritura abogan por una apertura indiscriminada del código en torno al ejercicio y a la enseñanza-aprendizaje de la misma, quizás a ello se deban –también– las dificultades de muchas personas para la práctica de la redacción.

Los niveles valorados –explícitos en los cuadros que muestran los hallazgos– fueron el grafemático, el verbal, el lexical, el sintáctico, el semántico y el ortográfico; los indicadores de cada rubro aparecen al pie del gráfico respectivo y a continuación se procede a comentar cada uno de ellos. Veamos:

NUTRICIÓN 2° SEMESTRE 36 ESTUDIANTES*
NIVEL GRAFEMÁTICO (CUADRO 1)

A	B	C	D	E
1		1	1	
2				6
3	2	1	1	9
4				
5	1			12
6		2		4
7				13
8				
9		1	1	1
10	1	2	2	
11	1			11
12				6
13		4	1	
14				9
15				
16	1	1	1	
17				
18				
19	1		2	2
20	2	2	2	17
21				
22	2	1	1	11
23				
24		1		
25	1	2		11
26		1	2	
27				
28				
29	1	1	2	8
30		3		
31	1		1	5
32				
33				12
34		1		
35			1	14
36		3	2	10

* Promedio de palabras redactadas por estudiante: 1946 en el conjunto de los tres aportes.
Claves: A) Participante; B) Aumento indebido de grafías en las palabras; C) Disminución indebida de grafías en las palabras; D) Cambio indebido de letras en el orden de las palabras; E) Distorsión de las letras.

Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 1

Atribuible más bien a la falta de concentración durante la actividad de escritura es que suele ocurrir el fenómeno de incrementar el número de letras al formar la palabra, tal ocurrió en catorce ocasiones y tuvo como protagonistas a once educandos; en cambio, dieciséis hicieron lo opuesto al quitar letras a las palabras un total de 27 ocasiones, tendencia posiblemente ligada al chateo; por su parte, catorce sujetos modificaron el orden de construcción de palabras, hecho sucedido veinte veces.

Los aspectos primero y tercero no parecerían estar relacionados con una imagen distorsionada de los signos en la memoria de largo plazo, sino ser producto del descuido; por el contrario, el segundo sí –valga señalarlo como mera conjetura– dado el uso intensivo de tecnologías como el ordenador electrónico y el teléfono celular. Finalmente, el inciso referido a la desfiguración de las grafías se presentó nada menos que en 161 oportunidades con la mitad de los miembros del grupo como responsables; es justo mencionar –con relación a este último punto– que los jóvenes no están ya acostumbrados a redactar en manuscrito y sí en el procesador electrónico, factor de seguro vinculado con tal defecto. Conviene recordar que el grupo de Nutrición constó de 36 personas.

Pasemos al cuadro segundo en la página siguiente, a efecto de no cortarlo y volver más sencilla su consulta.

CIRUJANO DENTISTA 1° SEMESTRE 40 ESTUDIANTES*
NIVEL GRAFEMÁTICO (CUADRO 2)

A	B	C	D	E
1		2	3	5
2				11
3				
4	1			
5		3		13
6				
7			2	10
8				
9		2		6
10		1		
11	2	1	1	
12				
13	1	2	3	16
14				
15	1	1		
16		2		
17				
18				10
19		3		7
20	1		2	12
21				
22				
23				
24				11
25	1			
26			2	17
27				
28		3	1	9
29				
30			1	
31			2	9
32	1		1	
33	1	1		
34		1		13
35		1	3	
36				
37			2	16
38			1	
39				
40	1	2	2	14

* Promedio de palabras redactadas por estudiante: 1939 en el conjunto de los tres aportes.
Claves: A) Participante; B) Aumento indebido de grafías en las palabras; C) Disminución indebida de grafías en las palabras; D) Cambio indebido de letras en el orden de las palabras; E) Distorsión de las letras.

Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 2

Atribuible más bien a la falta de concentración durante la labor de escritura es que suele ocurrir el fenómeno de incrementar el número de letras al formar la palabra, tal ocurrió en diez ocasiones y tuvo como protagonistas a nueve educandos; en cambio, catorce hicieron lo opuesto al quitar letras a las palabras un total de 25 ocasiones, tendencia posiblemente ligada al chateo; por su parte, también catorce sujetos modificaron el orden de construcción de palabras, hecho sucedido 26 veces.

Los aspectos primero y tercero no parecerían estar relacionados con una imagen distorsionada de los signos en la memoria de largo plazo, sino ser producto del descuido; por el contrario, el segundo sí –valga señalarlo como mera conjetura– dado el uso intensivo de tecnologías como el ordenador electrónico y el teléfono celular. Finalmente, el inciso referido a la desfiguración de las grafías se presentó nada menos que en 179 oportunidades con dieciséis miembros del grupo como responsables; es justo mencionar –con relación a este último asunto– que los jóvenes no están ya acostumbrados a redactar en manuscrito y sí en el procesador electrónico, factor de seguro vinculado con tal defecto. Conviene recordar que el grupo de Cirujanos Dentistas constó de 40 personas.

Pasemos al cuadro tercero en la página siguiente, a efecto de no cortarlo y volver más sencilla su consulta.

CONTADURÍA 5° SEMESTRE 30 ESTUDIANTES*
NIVEL GRAFEMÁTICO (CUADRO 3)

A	B	C	D	E
1	1		2	13
2		1		
3				
4	1	3	2	19
5			1	
6	1			
7	2	2	2	7
8				
9	1	2	2	13
10		1		
11	1	2	3	12
12				
13	1			9
14	1		1	
15		3	2	21
16				
17		1		
18				12
19	1	2		
20		2		10
21				6
22				
23			2	8
24		2		
25	1	1	2	13
26				
27	1			6
28	1	3		9
29				
30		1	1	

* Promedio de palabras redactadas por estudiante: 1931 en el conjunto de los tres aportes.
Claves: A) Participante; B) Aumento indebido de grafías en las palabras; C) Disminución indebida de grafías en las palabras; D) Cambio indebido de letras en el orden de las palabras; E) Distorsión de las letras.

Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 3

Atribuible más bien a la falta de concentración durante la faena de escritura es que suele ocurrir el fenómeno de incrementar el número de letras al formar la palabra, tal ocurrió en trece ocasiones y tuvo como protagonistas a doce educandos; en cambio, catorce hicieron lo opuesto al quitar letras a las palabras un total de 26 ocasiones, tendencia posiblemente ligada al chateo; por su parte, once sujetos modificaron el orden de construcción de palabras, hecho sucedido veinte veces.

Los aspectos primero y tercero no parecerían estar relacionados con una imagen distorsionada de los signos en la memoria de largo plazo, sino ser producto del descuido; por el contrario, el segundo sí –valga señalarlo como mera conjetura- dado el uso intensivo de tecnologías como el ordenador electrónico y el teléfono celular. Finalmente, el inciso referido a la desfiguración de las grafías se presentó nada menos que en 168 oportunidades con catorce miembros del grupo como responsables; es justo mencionar –con relación a este último asunto- que los jóvenes no están ya acostumbrados a redactar en manuscrito y sí en el procesador electrónico, factor de seguro vinculado con tal *defecto*. Conviene recordar que el grupo de Contaduría constó apenas de 30 personas.

Pasemos al cuadro cuarto en la página siguiente, a efecto de no cortarlo y volver más sencilla su consulta.

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS 2º SEMESTRE 20 ESTUDIANTES* NIVEL GRAFEMÁTICO (CUADRO 4)

A	B	C	D	E
1		1	1	
2		2	2	
3				
4	1	1		11
5				
6	1			9
7	1		2	14
8				
9				
10				
11				16
12	1			
13		2	3	
14			1	
15	1			12
16				
17	2	1	1	
18		2		
19			2	17
20		2		

* Promedio de palabras redactadas por estudiante: 1944 en el conjunto de los tres aportes.
Claves: A) Participante; B) Aumento indebido de grafías en las palabras; C) Disminución indebida de grafías en las palabras; D) Cambio indebido de letras en el orden de las palabras; E) Distorsión de las letras.

Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 4

Atribuible más bien a la falta de concentración durante la producción de escritura es que suele ocurrir el fenómeno de incrementar el número de letras al formar la palabra, tal ocurrió en siete ocasiones y tuvo como protagonistas a seis educandos; en cambio, siete hicieron lo opuesto al quitar letras a las palabras un total de once ocasiones, tendencia posiblemente ligada al chateo; por su parte, también siete sujetos modificaron el orden de construcción de palabras, hecho sucedido doce veces.

Los aspectos primero y tercero no parecerían estar relacionados con una imagen distorsionada de los signos en la memoria de largo plazo, sino ser producto del descuido; por el contrario, el segundo sí –valga señalarlo como mera conjetura– dado el uso intensivo de tecnologías como el ordenador electrónico y el teléfono celular. Finalmente, el inciso referido a la desfiguración de las grafías se presentó nada menos que en 79 oportunidades con sólo seis miembros del grupo como responsables; es justo mencionar –con relación a este último asunto– que los jóvenes no están ya acostumbrados a redactar en manuscrito y sí en el procesador electrónico, factor de seguro vinculado con tal defecto. Conviene recordar que el grupo de Maestría constó de apenas veinte personas.

Valoración del nivel grafemático

De entrada es justo reconocer el desuso a que ha sido relegada la tecnología manuscrita, no obstante, su evaluación la he considerado pertinente en términos de la capacidad para redactar las palabras y en el dibujo e identificación de los rasgos subléxicos gráficos. Al revisar el rubro concerniente al incremento del número de letras en la construcción de palabras es posible observar aptitudes semejantes en los cuatro grupos:

Nutrición (N) 11/14; Cirujano Dentista (CD) 9/10; Contaduría (C) 12/13; Maestría (M) 6/7 Donde el numerador representa la cantidad de sujetos que intervinieron en la acción, mientras el denominador indica la cantidad de veces que se suscitó el fenómeno (así será en adelante, a menos que se especifique otro significado). Al establecer la comparación conviene no pasar por alto – en aras de apreciar diferencias y semejanzas– el número de alumnos participantes en cada grupo, cifras reiteradas en las tablas ya sometidas al escrutinio del lector; los guarismos revelan diferencias poco elocuentes.

El caso opuesto, el decremento de letras en la construcción de los signos, asimismo presentó guarismos similares:

N= 16/27; CD= 14/25; C= 14/26; M= 7/11

Por su parte, el cambio de orden de las letras en las palabras presentó notaciones igualmente cercanas:

N= 14/20; CD= 14/26; C= 11/20; M= 7/12

El último rubro valuado se refirió a la desfiguración de las grafías, manifestación elocuente cuyos números tampoco fueron notoriamente distintos:

N= 18/161; CD= 16/179; C= 14/168; M= 6/79

A la investigación presente le interesa detectar las limitaciones observadas en número suficiente para justificar una intervención correctiva eventual sobre el particular. En una u otra proporción, no tan diferente, las limitaciones observadas coincidieron en ser las mismas para todos los grupos en el aspecto grafemático.

Pasemos a los cuadros 5, 6, 7 y 8 que muestran el comportamiento en torno al uso de los verbos.

NUTRICIÓN 2º SEMESTRE 36 ESTUDIANTES*

USO DE LOS VERBOS (CUADRO 5)

A	B	C	D	E	F
1		48		3	
2		56	2	4	2
3	2	51		3	1
4		60	1	5	1
5	3	63	3		2
6		33	1		1
7	1	49	3	4	1
8		58	4		
9	2	52	1	5	2
10	2	57		3	
11		59	2	6	1
12		56			2
13	2	38	3	2	1
14		64	1		2
15	2	61	1		1
16		56	1	2	1
17	3	56	2		
18		55	3	5	
19	1	61	1	6	1
20	2	69	3	4	
21	2	51	2	2	1
22		54		3	2
23	2	57	1		2
24	3	59	3		1
25		61		2	
26		27	2	2	1
27	1	66	2		1
28	2	57	3		2
29		25	1	1	
30	2	51	2	1	
31	2	34	2	1	
32		42	2	3	1
33	2	38		5	1
34	1	44		3	
35		63	4		
36		50		2	

*Promedio de verbos redactados por cada alumno 231, de los que 116 son conjugados.

Claves: A) Participante; B) Empleo de verbos que no especifican la acción a comunicar; C) Pobreza en el manejo de los tiempos verbales, circunscrito al uso de presente y pretérito simples en modo indicativo; D) Incongruencia en la utilización de los tiempos verbales, presente y pretérito de indicativo, dentro de un párrafo con el mismo contexto semántico; E) Abuso de gerundio en expresiones no personales; F) Relación indebida verbo-preposición.

Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 5

El primer rubro de valoración concerniente a los verbos se refirió al empleo de éstos sin la precisión de lo que se pretende comunicar, por ejemplo, cuando el alumno menciona su obligación de *hacer* un ensayo, en lugar de *redactar* un ensayo; o de su deseo por *tener* cualidades en vez de *desarrollar* cualidades. En este caso, diecinueve jóvenes tuvieron dificultades para seleccionar el verbo adecuado al acto contenido en su ficha, reseña o ensayo un total de 37 ocasiones para el conjunto del grupo.

Tocante a la variedad en la utilización de los tiempos verbales, el grupo completo se limitó al presente y pretérito simples en modo indicativo casi de manera exclusiva, con un promedio de 52 verbos en ambas modalidades sobre un total de 58 manejados, lo que puso de relieve cortedad, pobreza.

Relacionado con la lógica anterior, dentro de un mismo contexto de significación 27 alumnos en un total de 56 oportunidades para el conjunto, mezclaron los tiempos presente y pretérito de las acciones referidas, tornando difícil precisar la temporalidad.

La aplicación abusiva del gerundio la ejercieron 24 chicos en 77 oportunidades para el conjunto, evidencia de un hábito lingüístico forjado en el habla cotidiana, en la expresión oral y trasladado a la escritura.

Por último, en lo que atañe al apartado, una tendencia muy marcada se dio con el manejo del nexos verbo-preposición, en el que la noción léxica del verbo supone la preposición a utilizar sin demérito del valor semántico propio de ella, por ejemplo, no es lo mismo *vivir con los parientes* que *vivir de los parientes* que *vivir para los parientes*. De dicho vínculo problemático, 23 estudiantes del grupo dieron testimonio en un total de 31 veces.

Conviene recordar que el grupo de Nutrición constó de 36 personas.

Pasemos al cuadro sexto en la página siguiente, a efecto de no cortarlo y volver más sencilla su consulta.

CIRUJANO DENTISTA 1º SEMESTRE 40 ESTUDIANTES*
USO DE LOS VERBOS (CUADRO 6)

A	B	C	D	E	F
1		54	1	3	1
2		50		2	2
3	2	59	1	2	1
4	2	61	2	1	1
5	1	57	2	3	2
6	1	60	3		2
7	2	56	2		2
8		29		2	1
9	2	47	2	4	1
10	2	61	2	1	2
11	1	51	1	1	
12		52	3	3	1
13	2	38	1	3	2
14	1	56		1	
15		54	2	3	
16		57	2	1	2
17		33		4	
18	2	40	3		1
19	2	59	2	2	
20		48		1	1
21	1	27			
22	1	56	3	1	
23	1	34	1	3	1
24	2	61	4	1	
25	1	58	2	4	1
26	1	56	3	2	2
27	2	26	2	3	2
28		52	1		
29		41		1	1
30		38		2	1
31		60	2		
32	1	53	2	3	2
33		59	2	2	
34	1	63	1	1	
35		58	2	3	1
36		56	1	1	2
37		49	3	1	1
38	3	34	2	1	1
39		51		1	
40	1	47	1		1

*Promedio de verbos redactados por cada alumno 230, de los que 113 son conjugados.
Claves: A) Participante; B) Empleo de verbos que no especifican la acción a comunicar; C) Pobreza en el manejo de los tiempos verbales, circunscrito al uso de presente y pretérito simples en modo indicativo; D) Incongruencia en la utilización de los tiempos verbales, presente y pretérito de indicativo, dentro de un párrafo con el mismo contexto semántico; E) Abuso de gerundio en expresiones no personales; F) Relación indebida verbo-preposición.
Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 6

El primer rubro de valoración concerniente a los verbos se refirió al empleo de éstos sin la precisión de lo que se pretende comunicar, por ejemplo, cuando el alumno menciona su obligación de *hacer* un ensayo, en lugar de *redactar* un ensayo; o de su deseo por *tener* cualidades en vez de *desarrollar* cualidades. En este caso, 23 jóvenes tuvieron dificultades para seleccionar el verbo adecuado al acto contenido en su ficha, reseña o ensayo un total de 35 ocasiones para el conjunto del grupo.

Tocante a la variedad en la utilización de los tiempos verbales, el grupo completo se limitó al presente y pretérito simples en modo indicativo casi de manera exclusiva, con un promedio de 50 verbos en ambas modalidades sobre un total de 54, lo que puso de relieve cortedad, pobreza.

Relacionado con la lógica anterior, dentro de un mismo contexto de significación 31 alumnos en un total de 61 oportunidades para el conjunto, mezclaron los tiempos presente y pretérito de las acciones referidas, tornando difícil precisar la temporalidad.

La aplicación abusiva del gerundio la ejercieron 33 chicos en 67 oportunidades para el conjunto, evidencia de un hábito lingüístico forjado en el habla cotidiana, en la expresión oral y trasladado a la escritura.

Por último, en lo que atañe al apartado, una tendencia muy marcada se dio con el manejo del nexo verbo-preposición, en el que la noción léxica del verbo supone la preposición a utilizar sin demérito del valor semántico que ella pueda tener, por ejemplo, no es lo mismo *vivir con los parientes* que *vivir de los parientes* que *vivir para los parientes*. De dicho vínculo problemático, 27 estudiantes del grupo dieron testimonio en un total de 38 veces.

Conviene recordar que el grupo de Cirujano Dentista constó de 40 personas.

Pasemos al cuadro séptimo en la página siguiente, a efecto de no cortarlo y volver sencilla su consulta.

CONTADURÍA 5° SEMESTRE 30 ESTUDIANTES
USO DE LOS VERBOS (CUADRO 7)

A	B	C	D	E	F
1	4	53	3	3	2
2		58	1		
3		54	2	4	
4		53	2	1	1
5		50	1	2	2
6		58	2	3	1
7	2	56	3	2	
8		49	2	2	
9	1	60	2	3	2
10	1	42		4	3
11	2	51	1	3	
12	4	49	2	1	1
13	2	59	2	2	2
14	1	55	3	3	2
15		40	3	3	1
16	1	59		2	1
17	1	66	2	4	
18		39			3
19	1	47	2	1	3
20		28	2	3	2
21	1	36	1	1	1
22	2	48	2	3	1
23	2	59	3	2	2
24		46	1	2	1
25		50	2		3
26		66			2
27	2	55	1	4	2
28	1	64	3	1	
29	1	61	2	3	1
30		54	3	2	1

* Promedio de verbos redactados por cada alumno 226, de los que 112 son conjugados.
Claves: A) Participante; B) Empleo de verbos que no especifican la acción a comunicar; C) Pobreza en el manejo de los tiempos verbales, circunscrito al uso de presente y pretérito simples en modo indicativo; D) Incongruencia en la utilización de los tiempos verbales, presente y pretérito de indicativo, dentro de un párrafo con el mismo contexto semántico; E) Abuso de gerundio en expresiones no personales; F) Relación indebida verbo-preposición.
Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 7

El primer rubro de valoración concerniente a los verbos se refirió al empleo de éstos sin la precisión de lo que se pretende comunicar, por ejemplo, cuando el alumno menciona su obligación de *hacer* un ensayo, en lugar de *redactar* un ensayo; o de su deseo por *tener* cualidades en vez de *desarrollar* cualidades. En este caso, diecisiete jóvenes tuvieron dificultades para seleccionar el verbo adecuado al acto contenido en su ficha, reseña o ensayo un total de 29 ocasiones para el conjunto del grupo.

Tocante a la variedad en la utilización de los tiempos verbales, el grupo completo se limitó al presente y pretérito simples en modo indicativo casi de manera exclusiva, con un promedio de 52 verbos en ambas modalidades sobre un total de 57, lo que puso de relieve cortedad, pobreza.

Relacionado con la lógica anterior, dentro de un mismo contexto de significación 26 alumnos en un total de 53 oportunidades para el conjunto, mezclaron los tiempos presente y pretérito de las acciones referidas, tornando difícil precisar la temporalidad.

La aplicación abusiva del gerundio la ejercieron 26 chicos en 64 oportunidades para el conjunto, evidencia de un hábito lingüístico forjado en el habla cotidiana, en la expresión oral y trasladado a la escritura.

Por último, en lo que atañe al apartado, una tendencia muy marcada se dio con el manejo del nexo verbo-preposición, en el que la noción léxica del verbo supone la preposición a utilizar sin demérito del valor semántico que ella pueda tener, por ejemplo, no es lo mismo *vivir con la guerra* que *vivir de la guerra* que *vivir para la guerra*. De dicho vínculo problemático, 23 estudiantes del grupo dieron testimonio en un total de 40 veces.

Conviene recordar que el grupo de Contaduría constó de 30 personas.

Pasemos al cuadro octavo en la página siguiente, a efecto de no cortarlo y volver más sencilla su consulta.

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
2° SEMESTRE 20 ESTUDIANTES*
USO DE LOS VERBOS (CUADRO 8)

A	B	C	D	E	F
1		58	2	2	
2	2	29	2	4	2
3	1	57		3	
4	1	62	1	1	2
5		55		2	
6	1	56	3	1	
7		59		2	3
8		35	2	4	1
9		41	2	3	
10	2	32	3	2	2
11	2	60	2	2	
12		59			
13		56	2	2	3
14	1	53	1	2	
15		52	3		
16		56		2	
17		34	2	2	3
18	1	39	2	3	2
19	2	62		1	1
20	1	58	1		2

* Promedio de verbos redactados por cada alumno 230, de los que 118 son conjugados.

Claves: A) Participante; B) Empleo de verbos que no especifican la acción a comunicar; C) Pobreza en el manejo de los tiempos verbales, circunscrito al uso de presente y pretérito simples en modo indicativo; D) Incongruencia en la utilización de los tiempos verbales, presente y pretérito de indicativo, dentro de un párrafo con el mismo contexto semántico; E) Abuso de gerundio en expresiones no personales; F) Relación indebida verbo-preposición.

Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 8

El primer rubro de valoración concerniente a los verbos se refirió al empleo de éstos sin la precisión de lo que se pretende comunicar, por ejemplo, cuando el alumno menciona su obligación de *hacer* un ensayo, en lugar de *redactar* un ensayo; o de su deseo por *tener* cualidades en vez de *desarrollar* cualidades. En este caso, diez jóvenes tuvieron dificultades para seleccionar el verbo adecuado al acto contenido en su ficha, reseña o ensayo un total de 14 ocasiones para ese conjunto.

Tocante a la variedad en la utilización de los tiempos verbales, el grupo completo se limitó al presente y pretérito simples en modo indicativo casi de manera exclusiva, con un promedio de 51 verbos en ambas modalidades sobre un total de 58, lo que puso de relieve cortedad, pobreza.

Relacionado con la lógica anterior, dentro de un mismo contexto de significación catorce alumnos en un total de 28 oportunidades para el conjunto, mezclaron los tiempos presente y pretérito de las acciones referidas, tornando difícil precisar la temporalidad.

La aplicación abusiva del gerundio la ejercieron diecisiete chicos en 38 oportunidades para el conjunto, evidencia de un hábito lingüístico forjado en el habla cotidiana, en la expresión oral y trasladado a la escritura.

Por último, en lo que atañe al apartado, una tendencia muy marcada se dio con el manejo del nexo verbo-preposición, en el que la noción léxica del verbo supone la preposición a utilizar sin demérito del valor semántico que ella pueda tener, por ejemplo, no es lo mismo *vivir con los parientes* que *vivir de los parientes* que *vivir para los parientes*. De dicho vínculo problemático, diez estudiantes del grupo dieron testimonio en un total de 21 veces.

Conviene recordar que el grupo de Maestría en Enseñanza de las Ciencias constó de veinte personas.

Valoración del nivel sobre el uso de los verbos

Junto con el manejo del vocabulario, el empleo de los verbos fue el otro uso escrito más vinculado con la expresión oral por parte de los alumnos bajo estudio, donde las transcripciones de un subdominio al otro del mismo código se hicieron presentes. Cinco fueron las limitaciones manifiestas, por cierto en los cuatro grupos y en cantidades afines. Al revisar el rubro correspondiente a la utilización de verbos que no especificaban la acción a comunicar, el resultado fue:

Nutrición (N) 19/37; Cirujano Dentista (CD) 23/35; Contaduría (C) 17/29; Maestría (M) 10/14.

Donde el numerador representa la cantidad de sujetos que mostraron la limitación aludida, mientras el denominador indica la cantidad de veces que se suscitó el fenómeno (así será en adelante, excepto cuando se explicita otro significado). Al establecer la comparación conviene no pasar por alto – en aras de apreciar diferencias y similitudes – el número de alumnos participantes en cada grupo, cifras reiteradas en las tablas ya sometidas a la consideración del lector. Es posible observar proporciones relativamente homogéneas en el comportamiento de los grupos; si bien parece que en números absolutos el de maestría presentó limitaciones menores, en los relativos no pareciera evidenciarse de manera considerable esa ventaja.

Tocante a la pobreza en la variedad de uso de los tiempos verbales, los guarismos resultaron parecidos, en la inteligencia de que el numerador expresa el promedio de verbos utilizados en presente y pretérito simples de indicativo, mientras el denominador refiere el promedio de verbos empleados en los tres escritos, proporción de cortedad manifiesta:

N= 52/58; CD= 50/54; C= 52/57; M= 51/58

Por su parte, la incongruencia de los tiempos verbales dentro de un mismo contexto explicativo presentó notaciones igualmente cercanas; cabe señalar que el numerador representa la cantidad de sujetos que intervinieron en la acción, mientras el denominador indica la cantidad de veces que se suscitó el caso:

N= 27/56; CD= 31/61; C= 26/53; M= 14/28

El rubro valuado siguiente se detuvo en el uso reiterado del gerundio, acción elocuente cuyos números tampoco fueron notoriamente distintos; numerador y denominador expresan lo mismo que en el rubro previo:

N= 24/161; CD= 16/179; C= 14/168; M= 6/79

Finalmente, el nexo indebido entre verbo y preposición tuvo los dígitos semejantes expuestos acto seguido; numerador y denominador expresan lo mismo que en el rubro previo:

N= 23/31; CD= 27/38; C= 27/40; M= 10/21

Valga reiterar que a la investigación presente le interesa detectar las limitaciones observadas en número suficiente para justificar una intervención correctiva posible sobre el particular. En una u otra proporción, no tan diferente, las limitaciones observadas coincidieron en ser las mismas para todos los grupos en el aspecto *uso de los verbos*.

Pasemos a los cuadros 9, 10, 11 y 12 que muestran el comportamiento en torno al desempeño vocabular.

NUTRICIÓN 2º SEMESTRE 36 ESTUDIANTES*

NIVEL LEXICAL (CUADRO 9)

A	B	C	D	E	F
1	3	1	1		4
2	1		1		2
3	2	3	1		5
4					3
5	4	1	2		7
6	3	1	2		4
7	3	2			2
8			1		6
9	4		2		3
10	2		1		3
11	5	3	2		4
12					1
13	1	2	2		1
14			1	1	7
15	3	1	2		5
16	5	3	1	1	3
17	2		1		2
18	4	2	2		4
19		2			1
20	4	4	3		3
21	3	1	2		5
22	3	3	3	1	3
23	2	4	3		6
24	4	2	1		4
25	1	1	1		1
26	3				1
27	2	2	2		3
28	3	2	2		3
29	2	1			2
30	1	2			1
31	5	3	1		4
32	4	3	1		4
33	3	2	2		3
34	4	4	4	1	4
35	4	2	1		3
36	1		1		1

* Promedio de palabras redactadas por estudiante: 1946 en el conjunto de los tres aportes.

Claves: A) Participante; B) Redundancia por la limitación de términos utilizados o pobreza de vocabulario; C) Expresiones vulgares o no pertinentes al tema académico tratado; D) Uso de preconstruidos o "muletillas"; E) Unión indebida de dos palabras en una. F) Confusión de adjetivos con pronombres demostrativos.

Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 9

El vocabulario exiguo de los sujetos se hizo notar en la repetición innecesaria de las mismas palabras –por demás comunes– dentro de un mismo enunciado. En este aspecto, 31 alumnos de Nutrición denotaron 91 redundancias en total, fácilmente evitables mediante la consulta del diccionario.

Por su parte, 26 utilizaron locuciones no aceptadas como parte del lenguaje académico y sí dentro del habla coloquial más ordinaria, o términos insustanciales para el tratamiento de un tema escolar, por un total de 57 veces para este segmento del grupo.

Los estribillos o voces repetidas con frecuencia notoria cuanto innecesaria figuraron 47 ocasiones, emitidas por 29 sujetos del grupo. Es de notar que dos de tales preconstruidos son prácticamente una moda, al concentrar 38 apariciones; se trató del adjetivo *bueno* precedido por la conjunción adversativa *pero* (“pero bueno”...) o de la conjunción copulativa y (“y bueno”...).

El penúltimo asunto que se evidenció fue el de la unión incorrecta de dos palabras para formar una sola, fenómeno ocurrido en cuatro oportunidades y pergeñado por igual número de educandos respectivamente.

El último de los problemas detectados abarcó al conjunto del grupo sin excepción alguna, por lo que vale comentarse dada la magnitud alcanzada de 118 ocasiones. Se refiere a la confusión en cuanto al uso de los pronombres demostrativos (*éste, ésta, ése, ésa, aquél, aquélla* regularmente junto al verbo) y adjetivos también demostrativos (*este, esta, ese, esa, aquel, aquella* en general acompañando al sustantivo), los que se emplean de manera equivocada y en extremo excesiva, innecesaria. Más aún, el pronombre *ésta* y el adjetivo *esta* también suelen confundirse con la conjugación del verbo *estar* en tercera persona del presente de indicativo *está*.

Conviene recordar que el grupo de Nutrición estuvo constituido por 36 personas.

Pasemos al cuadro décimo en la página siguiente, a efecto de no cortarlo y volver más sencilla su consulta.

CIRUJANO DENTISTA 1° SEMESTRE 40 ESTUDIANTES*
NIVEL LEXICAL (CUADRO 10)

A	B	C	D	E	F
1	3	2			1
2	2	1			1
3	3	4	1		3
4	1	1			2
5	4	4	1		4
6	3	2	2		4
7	3	2	1		7
8	5				4
9	1	2	2		2
10	5	4	2	1	3
11	4	2	1		2
12	1	1			1
13	7	4	3	1	7
14	4	2	2		5
15	3	2	1		2
16	3		1		2
17					1
18	5	1	2		4
19	2		1		2
20	6	3	3	1	3
21	1				2
22	1		1		1
23	1	1	1		1
24	4	3	1		3
25	3		2		2
26	4	3	4		5
27	2			1	2
28	3	2	2		3
29					2
30	5	3	3		6
31		1	1		2
32	1		1		1
33	3	2			3
34	2		2		2
35	2				2
36	4	2	3		5
37	3				3
38	5	1	1		6
39					2
40	1	3	3		4

*Promedio de palabras redactadas por estudiante: 1939 en el conjunto de los tres aportes. Claves: A) Participante; B) Redundancia por la limitación de términos utilizados o pobreza de vocabulario; C) Expresiones vulgares o no pertinentes al tema académico tratado; D) Uso de preconstruidos o “muletillas”; E) Unión indebida de dos palabras en una. F) Confusión de adjetivos con pronombres demostrativos.

Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 10

El vocabulario exiguo de los jóvenes se hizo notar en la repetición innecesaria de las mismas palabras –por demás comunes- dentro de un mismo enunciado. En este aspecto, 35 alumnos de la carrera de Cirujano Dentista denotaron 112 redundancias en total, fácilmente evitables mediante la consulta del diccionario.

Por su parte, 26 utilizaron locuciones no aceptadas como parte del lenguaje académico y sí dentro del habla coloquial más ordinaria, o términos insustanciales para el tratamiento de un tema escolar, por un total de 58 veces para este segmento del grupo.

Los estribillos o voces repetidas con frecuencia notoria cuanto innecesaria figuraron 50 ocasiones, emitidas por 27 sujetos del grupo. Es de notar que dos de tales preconstruidos son prácticamente una moda, al concentrar 32 apariciones; se trató del adjetivo *bueno* precedido por la conjunción adversativa *pero* (“pero bueno” ...) o de la conjunción copulativa y (“y bueno” ...).

El penúltimo asunto que se evidenció fue el de la unión incorrecta de dos palabras para formar una sola, fenómeno ocurrido en cuatro oportunidades y pergeñado por igual número de educandos respectivamente.

El último de los problemas detectados abarcó al conjunto del grupo sin excepción alguna, por lo que vale comentarse dada la magnitud alcanzada de 121 ocasiones. Se refiere a la confusión en cuanto al uso de los pronombres demostrativos (*éste, ésta, ése, ésa, aquél, aquélla* de ordinario junto al verbo) y adjetivos también demostrativos (*este, esta, ese, esa, aquel, aquella* en general acompañando al sustantivo), los que se emplean de manera equivocada y en extremo excesiva, innecesaria. Más aún, el pronombre *ésta* y el adjetivo *esta* también suelen confundirse con la conjugación del verbo *estar* en tercera persona del presente de indicativo *está*.

Conviene recordar que el grupo de Cirujano Dentista estuvo constituido por 40 personas.

Pasemos al cuadro décimo primero en la página siguiente, a efecto de no cortarlo y volver más sencilla su consulta.

CONTADURÍA 5° SEMESTRE 30 ESTUDIANTES* NIVEL LEXICAL (CUADRO 11)

A	B	C	D	E	F
1	5	2	2		5
2					2
3	2		2		2
4	4	3	1		3
5	2	1			2
6	1				1
7	1	3	1		4
8	1	4			4
9	7	3	4		8
10	5	2	4		6
11	4	1	1		4
12	4		2		3
13	6	3	3		5
14	1		1		1
15	1	4	2		3
16	3				3
17	2	2			2
18				1	2
19	7	4	3	1	7
20	6	2	2		4
21	2	2	2		2
22	2	2			2
23	2		1		3
24	5	1	3		4
25	3	1	1		3
26	3	1	1		2
27	2	3	2		3
28	2	1			2
29	1	2	2		2
30	5	3	3	1	4

* Promedio de palabras redactadas por estudiante: 1931 en el conjunto de los tres aportes. Claves: A) Participante; B) Redundancia por la limitación de términos utilizados o pobreza de vocabulario; C) Expresiones vulgares o no pertinentes al tema académico tratado; D) Uso de preconstruidos o “muletillas”; E) Unión indebida de dos palabras en una. F) Confusión de adjetivos con pronombres demostrativos.

Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 11

El vocabulario exiguo de los individuos se hizo notar en la repetición innecesaria de las mismas palabras –por demás comunes- dentro de un mismo enunciado. En este aspecto, 28 alumnos de Contaduría denotaron 89 redundancias en total, fácilmente evitables mediante la consulta del diccionario.

Por su parte, 22 utilizaron locuciones no aceptadas como parte del lenguaje académico y sí dentro del habla coloquial más ordinaria, o términos insustanciales para el tratamiento de un tema escolar, por un total de 50 veces para este segmento del grupo.

Los estribillos o voces repetidas con frecuencia notoria cuanto innecesaria figuraron 43 ocasiones, emitidas por 21 sujetos del grupo. Es de notar que dos de tales preconstruidos son prácticamente una moda, al concentrar 26 apariciones; se trató del adjetivo *bueno* precedido por la conjunción adversativa *pero* (“pero bueno”...) o de la conjunción copulativa *y* (“y bueno”...).

El penúltimo asunto que se evidenció fue el de la unión incorrecta de dos palabras para formar una sola, fenómeno ocurrido en tres oportunidades y pergeñado por igual número de educandos respectivamente.

El último de los problemas detectados abarcó al conjunto del grupo sin excepción alguna, por lo que vale comentarse dada la magnitud alcanzada de 98 ocasiones. Se refiere a la confusión en cuanto al uso de los pronombres demostrativos (*éste, ésta, ése, ésa, aquél, aquélla* de ordinario junto al verbo) y adjetivos también demostrativos (*este, esta, ese, esa, aquel, aquella* regularmente acompañando al sustantivo), los que se emplean de manera equivocada y en extremo excesiva, innecesaria. Más aún, el pronombre *ésta* y el adjetivo *esta* también suelen confundirse con la conjugación del verbo *estar* en tercera persona del presente de indicativo *está*.

Conviene recordar que el grupo de Contaduría estuvo constituido por 30 personas.

Pasemos al cuadro décimo segundo en la página siguiente, a efecto de no cortarlo y volver más sencilla su consulta.

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS 2º SEMESTRE 20 ESTUDIANTES* NIVEL LEXICAL (CUADRO 12)

A	B	C	D	E	F
1	6	2	4		9
2	2		1		5
3	1	1			1
4	3	1	1		3
5	1				2
6	5	2	3	1	5
7	2				2
8	3	1	1		4
9	2				1
10	4	1	3		4
11	4	2	2		3
12	4		1		3
13			3		2
14					2
15	1		1		1
16	5	3	2		5
17	2				1
18	1	3		1	2
19					4
20	2	2	1		2

* Promedio de palabras redactadas por estudiante: 1944 en el conjunto de los tres aportes.

Claves: A) Estudiante; B) Redundancia por la limitación de términos utilizados o pobreza de vocabulario; C) Expresiones vulgares o no pertinentes al tema académico tratado; D) Uso de preconstruidos o “muletillas”; E) Unión indebida de dos palabras en una. F) Confusión de adjetivos con pronombres demostrativos.

Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 12

El vocabulario exiguo de los participantes se hizo notar en la repetición innecesaria de las mismas palabras –por demás comunes- dentro de un mismo enunciado. En este aspecto, diecisiete alumnos de Maestría denotaron 48 redundancias en total, fácilmente evitables mediante la consulta del diccionario.

Por su parte, diez utilizaron locuciones no aceptadas como parte del lenguaje académico y sí dentro del habla coloquial más ordinaria, o términos insustanciales para el tratamiento de un tema escolar, por un total de dieciocho veces para este segmento del grupo.

Los estribillos o voces repetidas con frecuencia notoria cuanto innecesaria figuraron 23 ocasiones, emitidas por doce sujetos del grupo. Es de notar que dos de tales preconstruidos son prácticamente una moda, al concentrar catorce apariciones; se trató del adjetivo *bueno* precedido por la conjunción adversativa *pero* (“pero bueno”...) o de la conjunción copulativa y (“y bueno”...).

El penúltimo asunto que se evidenció fue el de la unión incorrecta de dos palabras para formar una sola, fenómeno ocurrido en dos oportunidades, pergeñado por igual número de educandos.

El último de los problemas detectados abarcó al conjunto del grupo sin excepción alguna, por lo que conviene comentarse dada la magnitud alcanzada de 61 ocasiones. Se refiere a la confusión en cuanto al uso de los pronombres demostrativos (*éste, ésta, ése, esa, aquél, aquella* por lo regular junto al verbo) y adjetivos también demostrativos (*este, esta, ese, esa, aquel, aquella* de ordinario acompañando al sustantivo), los que se emplean de manera equivocada y en extremo excesiva, innecesaria. Más aún, el pronombre *ésta* y el adjetivo *esta* también suelen confundirse con la conjugación del verbo *estar* en tercera persona del presente de indicativo *está*.

Conviene recordar que el grupo de Maestría en Enseñanza de las Ciencias estuvo constituido por veinte personas.

Valoración del nivel lexical

Iniciativa de los sociolingüistas debiera ser la estimación del número de vocablos puestos en juego por las comunidades hablantes diversas, habida cuenta de la queja contemporánea entre algunos sectores, según la cual el léxico de empleo cotidiano para la comunicación tiende a reducirse cada vez más; cabría preguntarse si con un acervo crecientemente limitado es posible construir versiones complejas acerca de la realidad. Empero, todo parece indicar que para los profesionales men-

cionados tal mengua es meritoria, por cuanto de cualquier manera la lengua sigue siendo un instrumento con el que es factible comunicarse.

Cinco se mostraron como las dificultades representativas del ámbito lexical, compartidas por los cuatro grupos analizados con cifras también parecidas. La repetición innecesaria de términos o redundancia de vocabulario por acervo estrecho se perfiló así:

Nutrición (N) 31/91; Cirujano Dentista (CD) 35/112; Contaduría (C) 28/89; Maestría (M) 17/48

El numerador representa la cantidad de sujetos que intervinieron en la acción, mientras el denominador indica la cantidad de veces que se suscitó el fenómeno, así será en adelante, excepto cuando se explicita otro significado). Establecer la comparación conlleva no pasar por alto –en aras de apreciar diferencias y concordancias- el número de alumnos participantes en cada grupo, cifras reiteradas en las tablas ya sometidas al escrutinio del lector.

Al revisar el renglón correspondiente a la presencia de expresiones vulgares o no pertinentes al tema, el resultado fue:

N= 26/57; CD= 26/58; C= 22/50; Maestría (M) 10/18

Podría concluirse, no sin razón, que el grupo de Maestría evidenció limitaciones menores en este aspecto, pero de cualquier modo diez de sus miembros requerirían algún tipo de actividad práctica a fin de superarlas.

Concerniente a las consabidas muletillas o preconstruidos aparecieron en las proporciones expuestas a continuación, cabe hacer notar lo coloquial y no académico de las expresiones:

N= 29/47; CD= 27/50; C= 21/43; M= 12/23

Por su parte, la fusión de dos palabras en una sola (presunta), se vio:

N= 4/4; CD= 4/4; C= 3/3; M= 2/2

El uso caótico de los pronombres y adjetivos demostrativos junto con la conjugación del verbo *estar* ya mencionada, resultó por demás elocuente al no ser identificados en su diferencia y función por la totalidad de los alumnos, con estas proporciones:

N= 36/118 CD= 40/121 C= 30/98 M= 20/61

Sin duda, las notaciones observadas satisfacen la expectativa de justificar una intervención correctiva eventual sobre el plano lexical. En una u otra proporción, no tan diferente, las limitaciones detectadas coincidieron en ser las mismas para todos los grupos.

Pasemos a los cuadros 13, 14, 15, 16 que muestran el comportamiento en torno a la aptitud sintáctica.

NUTRICIÓN 2º SEMESTRE 36 ESTUDIANTES*

NIVEL SINTÁCTICO (CUADRO 13)

A	B	C	D	E	F
1	24	6	1		
2	26	9	1	12	13
3	12	3			
4	1	3			
5	19	8		20	18
6	17	4			
7	21	13	2	17	15
8	13	8	1		
9	21	5			
10	12	10		24	
11	9	12			
12	3	4			
13	13	7			
14	28	12	1	10	23
15	24	11			
16	11	5	2	8	
17	18	8		6	19
18	19	6			
19	8	7			
20	26	15	1	8	17
21	28	13			
22	14	9		5	
23	31	15			
24	22	14		11	19
25	13	5			
26	16	7			
27	20	13		8	14
28	22	14			
29	14	9	1	19	13
30	1	8			
31	23	17		12	
32	38	14		9	13
33	15	12			
34	10	9	1		
35	17	12	1	15	11
36	23	8			

* Promedio de enunciados redactados por estudiante: 125 en el conjunto de los tres aportes. Promedio de cláusulas: 25 en el conjunto de los tres aportes. Promedio de palabras por enunciado: 15.5. Promedio de enunciados por cláusula: 5.0.

Claves: A) Estudiantes; B) Encadenamiento no idóneo de los signos en el enunciado; C) Encadenamiento no idóneo de los enunciados en la cláusula (redundancia, ambigüedad, incoherencia en la correlación entre enunciados dependientes e independientes); D) Discordancia gramatical de género y/o número; E) Abuso de la conjunción "y" como conector; F) Abuso del pronombre relativo o conjunción "que".

Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 13

El grupo de Nutrición redactó un promedio de 125 enunciados por estudiante en el conjunto de las tres expresiones académicas valoradas (ficha de trabajo, reseña, ensayo), de ese total, un promedio de 17.5 constructos oracionales presentaron un encadenamiento erróneo de las palabras; la cifra es producto de dividir la suma de la columna "B" entre los 36 integrantes del programa educativo abordado.

Por lo que se refiere al encadenamiento no idóneo de enunciados en el seno de párrafos, el grupo promedió 9.3 cláusulas incorrectas, con respecto al total redactado que fue de 25, sea por ambigüedad, repetición innecesaria de la idea o debido a la incongruencia entre oraciones principales y subordinadas. El guarismo se obtuvo al dividir las cifras de la columna "C" entre los 36 estudiantes.

Diez alumnos redactaron un total de doce discordancias gramaticales de género y/o número, yerro casi siempre presente en los escritos estudiantiles, con mayor frecuencia de la que se suele creer.

Acudir de manera reiterada e imprecisa al uso de la conjunción "y", a falta de otro recurso, lo hicieron quince personas por un total de 184 veces; cabe señalar que esta contabilidad reporta sólo el empleo indebido, no cuando su función se justificaba.

Sea en calidad de pronombre relativo o de conjunción para introducir una oración subordinada, el término "que" fue susceptible de abuso por la carencia de otro recurso expresivo. Once chicos se valieron 175 oportunidades del vocablo, como se aprecia en la columna F. La cantidad supracitada alude únicamente al uso indebido.

La expresión errónea *en base a* en lugar de *con base en* se presentó varias ocasiones, pero no se consideró en el recuento por su aceptación ya abrumadora en el nivel del habla coloquial, inclusive entre personas con escolaridad superior.

Conviene recordar que el grupo de Nutrición estuvo constituido por 36 personas.

Pasemos al cuadro décimo cuarto en la página siguiente, a efecto de no cortarlo y volver más sencilla su consulta.

NIVEL SINTÁCTICO (CUADRO 14)

A	B	C	D	E	F
1	21	13			
2	10	10		10	12
3	19	8		14	15
4	17	11			
5	10	12		4	14
6	14	9	2		
7	38	7		8	
8	3	3		5	
9	16	12			
10	16	15		3	
11	13	6	1	6	18
12	19	7			
13	17	11			
14	11	14		7	6
15	11	6	2		
16	18	12		2	
17	4	8	1		13
18	17	15			
19	13	16			
20	21	14		9	11
21	10	23			
22	18	7	1	16	11
23	16	19			
24	19	12		11	
25	15	9			17
26	16	14			
27	21	13			13
28	24	16	1	2	
29		1	1		17
30	16	12	1		
31	19	9			
32	22	14			
33	13	14			
34	16	17	1		
35	23	11		4	
36	15	12			
37	18	8	2		5
38	12	13	1		
39	5	2			
40	31	9			

*Promedio de enunciados redactados por estudiante: 129 en el conjunto de los tres aportes. Promedio de cláusulas redactadas por estudiante: 26 en el conjunto de los tres aportes. Promedio de palabras por enunciado: 15. Promedio de enunciados por cláusula: 4.9 Claves: A) Estudiantes; B) Encadenamiento no idóneo de los signos en el enunciado; C) Encadenamiento no idóneo de los enunciados en la cláusula (redundancia, ambigüedad, incoherencia en la correlación entre enunciados dependientes e independientes); D) Discordancia gramatical de género y/o número; E) Abuso de la conjunción "y" como conector; F) Abuso del pronombre relativo o conjunción "que" en función de conector. Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 14

El grupo de Cirujano Dentista redactó un promedio de 129 enunciados por estudiante en el conjunto de los tres trabajos académicos valorados (ficha de trabajo, reseña, ensayo), de ese total, un promedio de 16.4 constructos oracionales presentaron un encadenamiento erróneo de las palabras; la cifra es producto de dividir la suma de la columna "B" entre los 40 integrantes del programa educativo abordado.

Por lo que se refiere al encadenamiento no idóneo de enunciados en el seno de párrafos, el grupo promedió 11.1 cláusulas incorrectas, con respecto al total redactado que fue de 26, sea por ambigüedad, repetición innecesaria de la idea o debido a la incongruencia entre oraciones principales y subordinadas. El guarismo se obtuvo al dividir las cifras de la columna "C" entre los 40 estudiantes.

Once alumnos redactaron un total de catorce discordancias gramaticales de género y/o número, yerro casi siempre presente en los escritos estudiantiles, con mayor frecuencia de la que se suele creer.

Acudir de manera reiterada e imprecisa al uso de la conjunción "y", a falta de otro recurso, lo hicieron catorce personas por un total de 101 veces; cabe señalar que esta contabilidad reporta sólo el empleo indebido, no cuando su función se justificaba.

Sea en calidad de pronombre relativo o de conjunción para introducir una oración subordinada, el término "que" fue susceptible de abuso por la carencia de otro recurso expresivo. Doce chicos se valieron 152 oportunidades del vocablo, como se aprecia en la columna F. La cantidad supracitada alude únicamente al uso indebido.

La expresión errónea *en base a* en lugar de *con base en* se presentó varias ocasiones, pero no se consideró en el recuento por su aceptación ya abrumadora en el nivel del habla coloquial, incluso entre personas con escolaridad añosa.

Conviene recordar que el grupo de la carrera Cirujano Dentista estuvo constituido por 40 personas.

Pasemos al cuadro décimo quinto en la página siguiente, a efecto de no cortarlo y volver más sencilla su consulta.

CONTADURÍA 5° SEMESTRE 30 ESTUDIANTES*
NIVEL SINTÁCTICO (CUADRO 15)

A	B	C	D	E	F
1	19	12		13	13
2	9	4	1		
3	26	22		16	17
4	33	14	2		14
5	28	21		11	
6	19	17			
7	14	14	1	10	
8	17	19	1		
9	20	12		12	13
10	23	10			
11	21	13			
12	29	17		19	
13	11	22		14	16
14	19	12			
15	24	16	1		
16	20	18		12	12
17	25	12		17	
18	6	4			
19	14	10			17
20	18	17			19
21	23	11			
22	19	14			14
23	14	18	2		
24	23	13			
25	12	9	1		
26	19	17			
27	19	12			
28	24	16	1	13	11
29	11	13			
30	17	5			16

* Promedio de enunciados redactados por estudiante: 132 en el conjunto de los tres aportes. Promedio de cláusulas redactadas por estudiante: 27 en el conjunto de los tres aportes. Promedio de palabras por enunciado: 14.6. Promedio de enunciados por cláusula: 4.8.

Claves: A) Estudiantes; B) Encadenamiento no idóneo de los signos en el enunciado; C) Encadenamiento no idóneo de los enunciados en la cláusula (redundancia, ambigüedad, incoherencia en la correlación entre enunciados dependientes e independientes); D) Discordancia gramatical de género y/o número; E) Abuso de la conjunción "y" como conector; F) Abuso del pronombre relativo o conjunción "que".

Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 15

El grupo de Contaduría redactó un promedio de 132 enunciados por estudiante en el conjunto de los tres trabajos académicos valorados (ficha de trabajo, reseña, ensayo), de ese total, un promedio de 19.2 constructos oracionales presentaron un encadenamiento erróneo de las palabras; la cifra es producto de dividir la suma de la columna "B" entre los 30 integrantes del programa educativo estudiado.

Por lo que se refiere al encadenamiento no adecuado de enunciados en el seno de párrafos, el grupo promedió 13.8 cláusulas incorrectas, con respecto al total redactado que fue de 27, sea por ambigüedad, repetición innecesaria de la idea o debido a la incongruencia entre oraciones principales y subordinadas. El guarismo se obtuvo al dividir las cifras de la columna "C" entre los 30 estudiantes.

Ocho alumnos redactaron un total de diez discordancias gramaticales de género y/o número, yerro casi siempre presente en los escritos estudiantiles, con mayor frecuencia de la que se suele creer.

Acudir de manera reiterada e imprecisa al uso de la conjunción "y", a falta de otro recurso, lo hicieron diez personas por un total de 147 veces; cabe señalar que esta contabilidad reporta sólo el empleo indebido, no cuando su función se justificaba.

Sea en calidad de pronombre relativo o de conjunción para introducir una oración subordinada, el término "que" fue susceptible de abuso por la carencia de otro recurso expresivo. Once chicos se valieron 172 oportunidades del vocablo, como se aprecia en la columna F. La cantidad supracitada alude únicamente al uso indebido.

La expresión errónea *en base a* en lugar de *con base en* se presentó varias ocasiones, pero no se consideró en el recuento por su aceptación ya abrumadora en el nivel del habla coloquial, inclusive entre personas con escolaridad significativa.

Conviene recordar que el grupo de Contaduría estuvo constituido por 30 personas.

Pasemos al cuadro décimo sexto en la página siguiente, a efecto de no cortarlo y volver más sencilla su consulta.

NIVEL SINTÁCTICO (CUADRO 16)

A	B	C	D	E	F
1	13	6			
2	17	12		12	6
3	11	8			
4	19	10		5	8
5	20	17	1	7	11
6	11	18			
7	24	13	1	11	
8	17	10	2	5	9
9	18	7			
10	19	12			2
11	26	8	1		
12	22	13		10	13
13	24	9	1		
14	2	3			
15	13	11			4
16	21	13		9	
17	16	14			
18	21	24	1		11
19	12	10			
20	11	17	1	15	7

*Promedio de enunciados redactados por estudiante: 124 en el conjunto de los tres aportes. Promedio de cláusulas redactadas por estudiante: 26 en el conjunto de los tres trabajos. Promedio de palabras por enunciado: 15.6. Promedio de enunciados por cláusula 4.7. Claves: A) Estudiantes; B) Encadenamiento no idóneo de los signos en el enunciado; C) Encadenamiento no idóneo de los enunciados en la cláusula (redundancia, ambigüedad, incoherencia en la correlación entre enunciados dependientes e independientes); D) Discordancia gramatical de género y/o número; E) Abuso de la conjunción "y" como conector; F) Abuso del pronombre relativo "que" en función de conector. Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 16

El grupo de Maestría redactó un promedio de 124 enunciados por estudiante en el conjunto de los tres testimonios académicos valorados (ficha de trabajo, reseña, ensayo), de ese total, un promedio de 16.8 constructos oracionales presentaron un encadenamiento erróneo de las palabras; la cifra es producto de dividir la suma de la columna "B" entre los 20 integrantes del programa educativo abordado.

Por lo que se refiere al encadenamiento no idóneo de enunciados en el seno de párrafos, el grupo promedió 11.7 cláusulas incorrectas, con respecto al total redactado que fue de 26, sea por ambigüedad, repetición innecesaria de la idea o debido a la incongruencia entre oraciones principales y subordinadas. El guarismo se obtuvo al dividir las cifras de la columna "C" entre los 20 estudiantes.

Seis alumnos redactaron un total de ocho discordancias gramaticales de género y/o número, yerro casi siempre presente en los escritos estudiantiles, con mayor frecuencia de la que se suele creer.

Acudir de manera reiterada e imprecisa al uso de la conjunción "y", a falta de otro recurso, lo hicieron ocho personas por un total de 74 veces; cabe señalar que esta contabilidad reporta sólo el empleo indebido, no cuando su función se justificaba.

Sea en calidad de pronombre relativo o de conjunción para introducir una oración subordinada, el término "que" fue susceptible de abuso por la carencia de otro recurso expresivo. Nueve chicos se valieron 71 oportunidades del vocablo, como se aprecia en la columna F. La cantidad supracitada alude únicamente al uso indebido.

La expresión errónea *en base a* en lugar de *con base en* se presentó varias ocasiones, pero no se consideró en el recuento por su aceptación ya abrumadora en el nivel del habla coloquial, incluso entre personas con escolaridad superior.

Conviene recordar que el grupo de Maestría estuvo constituido por veinte personas.

Valoración del nivel sintáctico

Tal vez la falencia de complejidad mayor a que se enfrenta el estudiante hoy por hoy se da en el plano de los sintagmas, competencia no sólo de talante lingüístico sino también lógico e incapacidad muy notoria en términos del dominio expresivo alfabético, el que, según se ha visto, no se restringe a la ortografía y, dentro de ésta, a la acentuación.

Cinco han sido las complicaciones registradas como las más elocuentes dentro del plano de la *cadena escrita*, de nuevo comunes al conjunto de los grupos atisbados y con notaciones próximas entre sí. El encadenamiento no idóneo de los signos en el enunciado presentó los rasgos siguientes:

Nutrición (N) 18/125; Cirujano Dentista (CD) 16/129; Contaduría (C) 19/132; Maestría (M) 17/124

Ahora el numerador representa el promedio de oraciones construidas de manera incorrecta, mientras el denominador indica el promedio de oraciones realizadas, ambos casos se refieren a cada grupo. Establecer la comparación conlleva no pasar por alto – en aras de apreciar diferencias y concordancias- el número de alumnos participantes de un grupo a otro, cifras reiteradas en las tablas ya sometidas a consideración del lector

Al revisar la secuencia no adecuada de enunciados en la cláusula, lo observado fue:

N= 9/25; CD= 11/26; C= 14/27; Maestría (M) 12/26

El numerador expresa el promedio de cláusulas incorrectas mientras el denominador el promedio total de ellas, ambos aspectos atañen a cada grupo y aquí el mejor librado fue el de Nutrición.

Concerniente a la discordancia gramatical de género y/o de número, los yerros se mostraron en las proporciones expuestas a continuación:

N= 10/12; CD= 11/14; C= 8/10; M= 6/7

Muestra el numerador la cantidad de alumnos que intervinieron en la acción equivocada mientras el denominador indica la cantidad de veces que se suscitó el fenómeno; como en la mayor parte de las facetas revisadas, la diferencia entre los grupos es episódica y no sustantiva.

Por su parte, el empleo excesivo de la conjunción “y” como conector se mostró así:

N= 15/184; CD= 14/101; C= 10/147; M= 8/74

Numerador y denominador representan los mismos factores que en el rubro anterior, por cierto, los guarismos son abrumadores.

Finalmente, el abuso del pronombre relativo o conjunción “que” observó las proporciones siguientes, numerador y denominador representan los mismos elementos que en el rubro anterior

N= 11/175; CD= 12/152; C= 11/172; M= 9/71

Las cifras son suficientes para justificar una intervención correctiva eventual sobre el particular. En una u otra proporción, no tan diferentes como se

ha visto, las limitaciones observadas coincidieron en ser las mismas para todos los grupos en el aspecto sintáctico. No me gustaría omitir algo que llama la atención: los jóvenes bajo análisis invariablemente escriben primero el adjetivo y a continuación el sustantivo, como en la lengua inglesa, tal vez debido a la influencia de televisión, radio, cine y revistas deportivas tanto como de farándula; por ejemplo, *el frío refresco* en lugar del refresco frío.

Pasemos a los cuadros 17, 18, 19, 20 que muestran el comportamiento en torno a la aptitud semántica.

NUTRICIÓN 2º SEMESTRE 36 ESTUDIANTES*

NIVEL SEMÁNTICO (CUADRO 17)

A	B	C	D	E	F	G
1	3	4	4	sí	sí	sí
2	4	2	4	sí	sí	sí
3	8	6	6	NO	NO	NO
4	3	7	4	sí	sí	sí
5	12	5	8	NO	NO	NO
6	11	6	8	NO	NO	NO
7	7	7	7	NO	NO	NO
8	9	9	9	NO	NO	NO
9	9	8	3	sí	sí	sí
10	7	5	4	sí	sí	NO
11	6	6	5	sí	NO	NO
12	8	3	4	sí	sí	NO
13	11	5	6	sí	NO	NO
14	8	7	7	NO	NO	NO
15	8	6	6	NO	NO	NO
16	9	7	6	NO	NO	NO
17	4	5	3	sí	sí	sí
18	6	4	4	sí	sí	sí
19	7	5	4	sí	sí	NO
20	10	8	7	NO	NO	NO
21	6	4	3	sí	sí	sí
22	7	5	4	sí	sí	NO
23	6	5	5	sí	NO	NO
24	9	9	7	NO	NO	NO
25	7	4	4	sí	sí	sí
26	8	6	5	sí	NO	NO
27	12	9	7	NO	NO	NO
28	5	3	3	sí	sí	sí
29	11	8	6	NO	NO	NO
30	9	7	8	NO	NO	NO
31	6	5	5	NO	NO	NO
32	10	7	6	NO	NO	NO
33	4	3	3	sí	sí	sí
34	12	9	8	NO	NO	NO
35	7	5	5	sí	sí	NO
36	5	4	2	sí	sí	sí

*Promedio de palabras redactadas por alumno: 1946 en el conjunto de los tres aportes. Promedio de enunciados elaborados por cada alumno: 125 en el conjunto de los tres trabajos. Promedio de cláusulas por alumno: 25 en el conjunto de los tres trabajos.

Claves: A) Estudiantes; B) Significado no idóneo de palabras dentro de enunciados; C) Significado no idóneo de enunciados dentro de cláusulas; D) Significado no idóneo de cláusulas en el conjunto del texto; E) Unidad de significado de la ficha en su totalidad (sí-no); F) Unidad de significado de la reseña en su totalidad (sí-no); G) Unidad de significado del ensayo en su totalidad (sí-no).

Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 17

El conjunto del grupo vertió un total de 276 palabras carentes de un significado idóneo o preciso dentro de los enunciados que integraron los trabajos solicitados (ficha, reseña, ensayo), haciendo un promedio de 7.6 signos erróneos por estudiante.

Asimismo, 208 enunciados no tuvieron congruencia de sentido dentro de la cláusula donde fueron insertos, cual si hubieran sido colocados fuera de contexto, observándose un promedio de 5.7 oraciones con significado confuso por alumno.

Por su parte, 190 cláusulas no tuvieron un significado coherente como parte de su texto respectivo (ficha, reseña, ensayo), con lo que 5.2 cláusulas por educando carecieron de un sentido preciso.

Veinte muchachos lograron unidad de significado en la totalidad de su ficha, contra dieciséis que no tuvieron la solvencia para tal efecto.

Dieciséis alumnos pudieron dotar de significado a su reseña completa, contra veinte cuya destreza a este fin no cristalizó.

Sólo once estudiantes pudieron conferir unidad de significado, de principio a fin, al ensayo que les fue solicitado; 25 no mostraron la competencia necesaria al propósito.

Una aclaración pertinente vinculada con los resultados del nivel sintáctico, cuyas cifras podrían eventualmente parecer discordantes con las observadas en el plano semántico: Algunos errores de encadenamiento pueden –mas no en la totalidad de los casos- tornar ininteligible el significado de una oración, párrafo o escrito completo; el esfuerzo del revisor tendió, siempre, a buscar el significado según la intención del alumno en su texto. Sólo cuando ello no fue posible, se consideró como *significado no idóneo*.

Conviene recordar que el grupo de Nutrición estuvo constituido por 36 personas.

Pasemos al cuadro décimo octavo en la página siguiente, a efecto de no cortarlo y volver más sencilla su consulta.

NIVEL SEMÁNTICO (CUADRO 18)

A	B	C	D	E	F	G
1	6	5	4	SÍ	NO	SÍ
2	5	4	5	SÍ	SÍ	NO
3	8	12	5	NO	NO	NO
4	7	5	6	SÍ	NO	NO
5	8	6	7	NO	NO	NO
6	6	4	5	SÍ	NO	SÍ
7	8	6	6	NO	NO	NO
8	5	4	4	SÍ	SÍ	SÍ
9	15	3	3	NO	NO	NO
10	6	5	7	NO	NO	NO
11	8	6	6	NO	NO	NO
12	7	5	3	NO	NO	NO
13	5	4	4	SÍ	SÍ	SÍ
14	7	5	5	NO	SÍ	NO
15	6	4	6	NO	NO	NO
16	7	10	8	NO	NO	NO
17	4	3	4	SÍ	SÍ	SÍ
18	13	11	9	NO	NO	NO
19	5	3	4	SÍ	SÍ	SÍ
20	10	8	8	NO	NO	NO
21	9	12	7	NO	NO	NO
22	5	4	4	SÍ	SÍ	SÍ
23	6	6	5	SÍ	NO	NO
24	6	5	4	SÍ	SÍ	NO
25	11	8	8	NO	NO	NO
26	9	7	6	SÍ	NO	NO
27	7	5	7	SÍ	NO	NO
28	5	4	6	SÍ	SÍ	NO
29	4	5	5	SÍ	SÍ	SÍ
30	9	7	4	NO	NO	NO
31	11	9	8	NO	NO	NO
32	8	6	6	SÍ	SÍ	NO
33	7	7	6	SÍ	SÍ	NO
34	10	9	4	NO	NO	NO
35	7	6	5	SÍ	SÍ	NO
36	11	10	8	NO	NO	NO
37	5	6	5	SÍ	SÍ	SÍ
38	6	14	6	NO	NO	NO
39	5	5	4	SÍ	SÍ	SÍ
40	7	6	3	SÍ	SÍ	NO

*Promedio de palabras redactadas por alumno: 1939 en el conjunto de los tres aportes. Promedio de enunciados elaborados por cada alumno: 129 en el conjunto de los tres trabajos. Promedio de cláusulas por alumno: 26 en el conjunto de los tres trabajos.

Claves: A) Estudiantes; B) Significado no idóneo de palabras dentro de enunciados; C) Significado no idóneo de enunciados dentro de cláusulas; D) Significado no idóneo de cláusulas en el conjunto del texto; E) Unidad de significado de la ficha en su totalidad (sí-no); F) Unidad de significado de la reseña en su totalidad (sí-no); G) Unidad de significado del ensayo en su totalidad (sí-no).

Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

El conjunto del grupo vertió un total de 294 palabras carentes de un significado idóneo o preciso dentro de los enunciados que integraron los trabajos solicitados (ficha, reseña, ensayo), haciendo un promedio de 7.3 signos erróneos por estudiante.

Asimismo, 254 enunciados no tuvieron congruencia de sentido dentro de la cláusula donde fueron insertos, cual si hubieran sido colocados fuera de contexto, observándose un promedio de 6.3 oraciones con significado confuso por alumno.

Por su parte, 220 cláusulas no tuvieron un significado coherente como parte de su texto respectivo (ficha, reseña, ensayo), con lo que 5.5 cláusulas por sujeto carecieron de un sentido preciso.

21 jóvenes lograron unidad de significado en la totalidad de su ficha, contra diecinueve que no tuvieron la solvencia para tal efecto.

Dieciséis alumnos pudieron dotar de significado a su reseña completa, contra 24 cuya destreza a este fin no cristalizó.

Sólo diez estudiantes pudieron conferir unidad de significado, de principio a fin, al ensayo que les fue solicitado; 30 no mostraron la competencia necesaria al propósito.

Una aclaración pertinente vinculada con los resultados del nivel sintáctico, cuyas cifras podrían eventualmente parecer discordantes con las observadas en el plano semántico: Algunos errores de encadenamiento pueden –mas no en la totalidad de los casos– tornar ininteligible el significado de una oración, párrafo o escrito completo; el esfuerzo del revisor tendió, siempre, a buscar el significado según la intención del alumno en su texto. Sólo cuando ello no fue posible, se consideró como *significado no idóneo*.

Conviene recordar que el grupo de Cirujano Dentista estuvo constituido por 40 personas.

Pasemos al cuadro décimo noveno en la página siguiente, a efecto de no cortarlo y volver más sencilla su consulta.

CONTADURÍA 5° SEMESTRE 30 ESTUDIANTES*

NIVEL SEMÁNTICO (CUADRO 19)

A	B	C	D	E	F	G
1	17	14	11	NO	NO	NO
2	5	4	5	SÍ	SÍ	SÍ
3	8	6	6	SÍ	NO	SÍ
4	11	8	8	NO	NO	NO
5	6	5	4	SÍ	SÍ	SÍ
6	10	7	8	NO	NO	NO
7	9	7	8	NO	NO	NO
8	14	11	10	NO	NO	NO
9	12	12	9	NO	NO	NO
10	9	7	7	NO	NO	NO
11	8	6	5	SÍ	SÍ	NO
12	10	8	7	NO	NO	NO
13	8	9	8	NO	NO	NO
14	5	5	6	SÍ	SÍ	NO
15	8	6	7	SÍ	NO	NO
16	11	8	9	NO	NO	NO
17	13	10	11	NO	NO	NO
18	3	3	2	SÍ	SÍ	SÍ
19	4	4	5	SÍ	SÍ	SÍ
20	7	6	6	NO	SÍ	NO
21	8	6	5	NO	NO	NO
22	21	15	7	NO	NO	NO
23	9	7	7	NO	NO	NO
24	4	4	4	SÍ	SÍ	SÍ
25	6	4	5	SÍ	SÍ	NO
26	9	7	6	NO	NO	NO
27	5	6	5	SÍ	SÍ	SÍ
28	8	6	7	NO	NO	NO
29	6	5	5	SÍ	SÍ	NO
30	7	5	6	NO	NO	NO

*Promedio de palabras redactadas por alumno: 1931 en el conjunto de los tres aportes. Promedio de enunciados elaborados por cada alumno: 132 en el conjunto de los tres trabajos. Promedio de cláusulas por alumno: 27 en el conjunto de los tres trabajos.

Claves: A) Estudiantes; B) Significado no idóneo de palabras dentro de enunciados; C) Significado no idóneo de enunciados dentro de cláusulas; D) Significado no idóneo de cláusulas en el conjunto del texto; E) Unidad de significado de la ficha en su totalidad (sí-no); F) Unidad de significado de la reseña en su totalidad (sí-no); G) Unidad de significado del ensayo en su totalidad (sí-no).

Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 19

El conjunto del grupo vertió un total de 261 palabras carentes de un significado idóneo o preciso dentro de los enunciados que integraron los trabajos solicitados (ficha, reseña, ensayo), haciendo un promedio de 8.7 signos erróneos por estudiante.

Asimismo, 211 enunciados no tuvieron congruencia de sentido dentro de la cláusula donde fueron insertos, cual si hubieran sido colocados fuera de contexto, observándose un promedio de 7 oraciones con significado confuso por alumno.

Por su parte, 199 cláusulas no tuvieron un significado coherente como parte de su texto respectivo (ficha, reseña, ensayo), con lo que 6.6 cláusulas por participante carecieron de un sentido preciso.

Doce lograron unidad de significado en la totalidad de su ficha, contra dieciocho que no tuvieron la solvencia para tal efecto.

Once alumnos pudieron dotar de significado a su reseña completa, contra diecinueve cuya destreza a este fin no cristalizó.

Sólo siete estudiantes pudieron conferir unidad de significado, de principio a fin, al ensayo que les fue solicitado; 23 no mostraron la competencia necesaria al propósito.

Una aclaración pertinente vinculada con los resultados del nivel sintáctico, cuyas cifras podrían eventualmente parecer discordantes con las observadas en el plano semántico: Algunos errores de encadenamiento pueden —mas no en la totalidad de los casos— tornar ininteligible el significado de una oración, párrafo o escrito completo; el esfuerzo del revisor tendió, siempre, a buscar el significado según la intención del alumno en su texto. Sólo cuando ello no fue posible, se consideró como *significado no idóneo*.

Conviene recordar que el grupo de Contaduría estuvo constituido por 30 personas.

Pasemos al cuadro vigésimo en la página siguiente, a efecto de no cortarlo y volver más sencilla su consulta.

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
2º SEMESTRE 20 ESTUDIANTES*
NIVEL SEMÁNTICO (CUADRO 20)

A	B	C	D	E	F	G
1	10	12	7	NO	NO	NO
2	6	4	3	SÍ	SÍ	SÍ
3	11	8	3	NO	NO	NO
4	6	6	5	SÍ	SÍ	NO
5	5	7	7	NO	NO	NO
6	5	6	5	SÍ	SÍ	SÍ
7	7	6	7	NO	NO	NO
8	9	7	6	SÍ	NO	NO
9	6	4	5	SÍ	SÍ	SÍ
10	10	8	7	NO	NO	NO
11	6	5	5	SÍ	SÍ	SÍ
12	6	6	5	SÍ	SÍ	NO
13	9	8	6	NO	NO	NO
14	3	1	2	SÍ	SÍ	SÍ
15	7	6	5	SÍ	SÍ	NO
16	8	7	3	NO	NO	NO
17	9	7	6	SÍ	SÍ	NO
18	3	2	2	SÍ	SÍ	SÍ
19	4	3	4	SÍ	SÍ	SÍ
20	6	5	6	NO	NO	NO

*Promedio de palabras redactadas por alumno: 1944 en el conjunto de los tres aportes. Promedio de enunciados elaborados por cada alumno: 124 en el conjunto de los tres trabajos. Promedio de cláusulas por alumno: 26 en el conjunto de los tres trabajos.

Claves: A) Estudiantes; B) Significado no idóneo de palabras dentro de enunciados; C) Significado no idóneo de enunciados dentro de cláusulas; D) Significado no idóneo de cláusulas en el conjunto del texto; E) Unidad de significado de la ficha en su totalidad (sí-no); F) Unidad de significado de la reseña en su totalidad (sí-no); G) Unidad de significado del ensayo en su totalidad (sí-no).

Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 20

El conjunto del grupo vertió un total de 136 palabras carentes de un significado idóneo o preciso dentro de los enunciados que integraron los trabajos solicitados (ficha, reseña, ensayo), haciendo un promedio de 6.8 signos erróneos por estudiante.

Asimismo, 118 enunciados no tuvieron congruencia de sentido dentro de la cláusula donde fueron insertos, cual si hubieran sido colocados fuera de contexto, observándose un promedio de 5.9 oraciones con significado confuso por alumno.

Por su parte, 99 cláusulas no tuvieron un significado coherente como parte de su texto respectivo (ficha, reseña, ensayo), con lo que 4.9 cláusulas por educando carecieron de un sentido preciso.

Doce lograron unidad de significado en la totalidad de su ficha, contra ocho que no tuvieron la solvencia para tal efecto.

Once alumnos pudieron dotar de significado a su reseña completa, contra nueve cuya destreza a este fin no cristalizó.

Sólo siete individuos pudieron conferir unidad de significado, de principio a fin, al ensayo que les fue solicitado; trece no mostraron la competencia necesaria al propósito.

Una aclaración pertinente vinculada con los resultados del nivel sintáctico, cuyas cifras podrían eventualmente parecer discordantes con las observadas en el plano semántico: Algunos errores de encadenamiento pueden —mas no en la totalidad de los casos— tornar ininteligible el significado de una oración, párrafo o escrito completo; el esfuerzo del revisor tendió, siempre, a buscar el significado según la intención del alumno en su texto. Sólo cuando ello no fue posible, se consideró como *significado no idóneo*.

Conviene recordar que el grupo de Maestría estuvo constituido por veinte personas.

Valoración del nivel semántico

Con el desarrollo de la teoría y análisis del discurso así como de la semántica textual ha cobrado relevancia el sentido no sólo de los vocablos en sí mismos, pero también de los textos en su totalidad, entendidos precisamente como unidades semánticas cohesionadas. El apartado se abocó al análisis del sentido de las palabras, de las estructuras sintácticas y de la unidad de significado de los tres documentos redactados. Seis fueron los ítems identificados susceptibles de

valoración, comunes otra vez a los cuatro conjuntos bajo estudio y con cifras similares.

El significado no idóneo de signos lingüísticos dentro de enunciados tuvo un comportamiento así:

Nutrición (N)= 36/276; Cirujano Dentista (CD)= 40/294; Contaduría (C)= 30/261; Maestría (M)= 20/136

El numerador representa al conjunto de sujetos que intervinieron en la acción (todos los miembros de cada grupo); mientras el denominador alude a la cantidad total de eventos defectuosos por grupo.

El significado no idóneo de oraciones dentro de cláusulas se observó en estas proporciones:

N= 36/208; CD= 40/253; C= 30/211; M= 20/118

El aspecto se explica con los mismos elementos del anterior.

Con respecto al sentido no idóneo de cláusulas en el conjunto de los tres textos revisados por grupo y por estudiante, son estos los resultados:

N= 36/190; CD= 40/220; C= 30/199; M= 20/99

El aspecto se explica con los mismos elementos de los dos anteriores.

La unidad de significado en la ficha presentó los guarismos que siguen:

N= 36/16; CD= 40/19; C= 30/18; M= 20/8

El numerador denota la totalidad de los miembros de cada grupo; el denominador lo hace con las fichas sin unidad de significado.

La unidad de significado en la reseña mostró las notaciones infracitadas:

N= 36/20; CD= 40/24; C= 30/19; M= 20/9

El numerador denota la totalidad de los miembros de cada grupo; el denominador lo hace con las fichas sin unidad de significado.

Finalmente, la coherencia semántica para el ensayo –sin duda un género más complejo- se mostró así:

N= 36/25; CD= 40/30; C= 30/23; M= 20/13

Numerador y denominador expresan lo mismo que en el aspecto anterior.

Más allá de una especie de concurso entre grupos cursando carreras distintas, resalta con claridad la necesidad urgente de una intervención a fin de mejorar la competencia académica escritural.

Pasemos a los cuadros 21, 22, 23, 24 que muestran el comportamiento en torno a la aptitud ortográfica.

NUTRICIÓN 2º SEMESTRE 36 ESTUDIANTES*
NIVEL ORTOGRÁFICO (CUADRO 21)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	T
1	5	1		1		1		36	2	1								4	5	1
2	2							27	1					1						
3	8	2		2				64	3	2							2	2	2	
4	5							21												
5	6	1		2				47	2											
6	4	3						49	4											
7	7	3	1	1				38	2											
8	7	5		3				52	3	2							1		3	
9	4	1					1	60	5								2			
10	6	2						77	1											
11	3	1						34	2									3		1
12	2							18	1											
13	8	5		1				59	4	1							1		2	
14	3							62	3								2	2		
15	6	2		2				70	2	2					1		1			
16	5	1						37												
17	2	1						51	4											
18	4	1						59	2											2
19	5	1						38	1											2
20	7	2			1			46	3								1		2	
21	4							60	2	2							1		1	1
22	6	1						73	3	3										1
23	1	3						34	2											
24	4	1						39									1			
25	3							58	1											
26	8	5	1	1				83	1	2		1					3	3	7	1
27	6					1		72	2											
28	10	2		2				67	2	3									1	
29	5	2						54	1								2			
30	9	4	1					46	3	3									2	
31	4							71	4	2										
32	11	3	2	2				42	2	1							1			9
33	3							19												
34	4	1						26	1											6
35	8	1		1				40	2	1							1	1		2
36	1	1						16												

*Claves: A) Estudiantes. B) Uso inadecuado de coma. C) De punto y seguido. D) De punto y aparte. E) De punto y coma. F) De signos de admiración. G) De signos de interrogación. H) De comillas. I) De acentuación. J) De c/s/z. K) De b/v. L) De r/rr. M) De j/g. N) De c/q/k. Ñ) t/d; O) De p/t. P) De m/n. Q) De ll/y. R) De h. S) De Mayúsculas. T) De la separación silábica.

Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 21

Únicamente se hará referencia a los aspectos con carga numérica que involucren a más de tres sujetos o eventos, pues podrían ser los de mayor peso ante la posibilidad de alguna actividad remedial. Pasemos revista a ellos.

El grupo en su conjunto presentó 186 casos de uso inadecuado de la *coma*, habiendo promediado 5.2 eventos por cada estudiante.

Los problemas con el *punto y seguido* tuvieron una recurrencia total de 55 veces divididas entre 27 participantes, mientras el *punto y aparte* tan sólo cinco entre cuatro jóvenes, así como el *punto y coma* se dificultó dieciocho ocasiones entre once sujetos.

El grupo completo mostró dificultades serias con la *acentuación de las palabras*, hasta el punto de que 1801 de ellas carecieron de la tilde correspondiente o la incluyeron de manera indebida, con un promedio de 50 por sujeto para los tres escritos revisados.

La utilización pertinente de *c/s/z* falló un total de 71 oportunidades entre 31 participantes, en tanto que la famosa diada *b/v* se dificultó 25 entre dieciocho discípulos.

La confusión entre *y/ll* ocurrió en 19 ocasiones por parte de 13 sujetos.

Problema con el empleo de la *h* sucedió dieciocho veces entre ocho personas, sobre todo confundir la conjugación en tercera persona de indicativo singular (*ha*), con la preposición *a*

El uso de *mayúsculas* resultó complicado para once personas en un total de 41 exhibiciones, mientras que la *separación silábica* equivocada se puso de manifiesto sólo cinco veces entre igual número de chicos.

Conviene recordar que el grupo de Nutrición estuvo constituido por 36 elementos.

Pasemos al cuadro vigésimo segundo en la página siguiente, a efecto de no cortarlo y volver más sencilla su consulta.

CIRUJANO DENTISTA 1° SEMESTRE 40 ESTUDIANTES*
NIVEL ORTOGRÁFICO (CUADRO 22)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	T
1	7	2						39	3	2									2	
2	3							46	2										5	
3	1	2	2	3	1			78	3	3						3	2			
4	9	3		2				68		2						2	4			1
5	4							34	2									1		
6	8	1		1				69	2	1						2			3	
7	5							45	2							2				
8	2							27	1											
9	7	3						61	3	2					1	1	2			
10	8	1				1		47	2											
11	10	2	1	1				66	3	2						2				
12	6							52	3										6	
13	9	1						34	1	1										
14	3							26	2	1									11	
15	4							81	2	2							3	2		
16	6							47	1							2				
17	2							39	1											
18	7	2		2		1		75		1								3	2	
19	5	1						36	3											
20	5							48	3											
21	8	1	1	1				44	2										9	
22	4	2						61	4											
23	6	1						67	2	2									3	
24	6							60	2								1			
25	7	2						54	3											1
26	9	1		1				80		2							1	2		
27	2	3	1	1		1		72	4		1						2		5	2
28	5							40	1								2		2	
29	2	1						23	1											
30	6	2						31	2	2									2	
31	8	1						69	3	1							1	1		
32	9	5						43	2									2		
33	7	3						35	1											
34	4	1						56		1							2	2		
35	8	1		2				54	3	2									2	
36	2	1						39	1											
37	6	2		1				81	2	2							2	3		1
38	5							74	2											
39	2							26												1
40	4							31	2										3	2

*Claves: A) Estudiantes. B) Uso inadecuado de coma. C) De punto y seguido. D) De punto y aparte. E) De punto y coma. F) De signos de admiración. G) De signos de interrogación. H) De comillas. I) De acentuación. J) De c/s/z. K) De b/v. L) De r/rr. M) De j/g. N) De c/q/k. Ñ) t/d; O) De p/t. P) De m/n. Q) De ll/y. R) De h. S) De Mayúsculas. T) De la separación silábica.

Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 22

Únicamente se hará referencia a los aspectos con carga numérica que involucren a más de tres sujetos o eventos, pues podrían ser los más susceptibles de abordarse ante la posibilidad de alguna actividad remedial. Pasemos revista a ellos.

El grupo en su conjunto presentó 221 casos de uso inadecuado de la *coma*, habiendo promediado 5.5 eventos por cada estudiante.

Los problemas con el *punto y seguido* tuvieron una recurrencia total de 45 veces divididas entre 25 participantes, mientras el *punto y aparte* tan sólo cinco entre cuatro jóvenes, así como el *punto y coma* se dificultó quince ocasiones entre diez sujetos.

El grupo completo mostró dificultades serias con la *acentuación de las palabras*, hasta el punto de que 2058 de ellas carecieron de la tilde correspondiente o la incluyeron de manera indebida, con un promedio de 51.5 por persona para los tres escritos revisados.

La utilización pertinente de *c/s/z* falló un total de 76 oportunidades entre 35 alumnos, en tanto que la famosa diada *b/v* se dificultó 29 entre diecisiete discípulos.

La confusión entre *y/ll* ocurrió en 28 ocasiones por parte de 15 sujetos.

Problema con el manejo de la *h* sucedió 24 veces entre once personas, sobre todo confundir la conjugación en tercera persona de indicativo singular (*ha*), con la preposición *a*.

El uso de *mayúsculas* resultó complicado para catorce personas en un total de 56 exhibiciones, mientras que la *separación silábica* equivocada se puso de manifiesto sólo siete veces entre cinco chicos.

Conviene recordar que el grupo de Cirujano Dentista estuvo constituido por 40 personas.

Pasemos al cuadro vigésimo tercero en la página siguiente, a efecto de no cortarlo y volver más sencilla su consulta.

CONTADURÍA 5° SEMESTRE 30 ESTUDIANTES* NIVEL ORTOGRÁFICO (CUADRO 23)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	T
1	12	3		2				81	3	4							1	2		
2	2							19	1										2	
3	8	2		3				67		2							1	1		
4	6	2		2				79	4	3							2	2	2	
5	4							41	1										17	
6	7	3		1				48	3											
7	7	1						39	2									1		
8	10	4	1	2				54	2	3							1		4	2
9	6	2						57												
10	9	1	1		1	1		66	4	5							1	2		
11	4							33	5										3	
12	4							38	3	2										
13	7	1		1				43	3	4								1	1	1
14	5	2						57	4								1		1	
15	6	1						55	1											
16	5						1	51	5	1										1
17	11	3		2		1		69	3	3							2	2	3	
18	1							28	2											2
19	2	1						30	4											5
20	3							46		2							1			
21	5	2			1			43	3	1										
22	8	4						60	6	4		1					3	2	2	
23	8							52	5								1			
24	4	1						31	2										1	
25	9	4	2	3		1		80		4							3	3		
26	6	2						68		4			1				2	4	2	1
27	3							35	2											
28	8	1		1				29	5											3
29	10	4	2	1				87	3	3						1	3	1		
30	6	3						71	6	2								3		1

*Claves: A) Estudiantes. B) Uso inadecuado de coma. C) De punto y seguido. D) De punto y aparte. E) De punto y coma. F) De signos de admiración. G) De signos de interrogación. H) De comillas. I) De acentuación. J) De c/s/z. K) De b/v. L) De r/rr. M) De j/g. N) De c/q/k. Ñ) De t/d. O) De p/t. P) De m/n. Q) De ll/y. R) De h. S) De Mayúsculas. T) De la separación silábica.

Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Análisis del Cuadro 23

Únicamente se hará referencia a los aspectos con carga numérica que involucren a más de tres sujetos o eventos, pues podrían ser los más significativos ante la posibilidad de alguna actividad remedial. Pasemos revista a ellos.

El grupo en su conjunto presentó 214 casos de uso inadecuado de la *coma*, habiendo promediado 7.1 eventos por cada estudiante.

Los problemas con el *punto y seguido* tuvieron una recurrencia total de 47 veces divididas entre 21 participantes, mientras el *punto y aparte* tan sólo seis entre cuatro jóvenes, así como el *punto y coma* se dificultó dieciocho ocasiones entre diez sujetos.

El grupo completo mostró dificultades serias con la *acentuación de las palabras*, hasta el punto de que 1557 de ellas carecieron de la tilde correspondiente o la incluyeron de manera indebida, con un promedio de 51.9 por pupilo para los tres escritos revisados.

La utilización pertinente de *c/s/z* falló un total de 79 oportunidades entre 25 alumnos, en tanto que la famosa diada *b/v* se dificultó 47 entre dieciséis discípulos.

La confusión entre *y/ll* ocurrió en 22 ocasiones por parte de 13 sujetos.

Problema con el manejo de la *h* sucedió 25 veces entre trece personas, predominó confundir la conjugación en tercera persona de indicativo singular (*ha*), con la preposición *a*.

El uso de *mayúsculas* resultó complicado para trece personas en un total de 46 exhibiciones, mientras que la *separación silábica* equivocada se puso de manifiesto sólo siete veces entre cinco chicos.

Conviene recordar que el grupo de Contaduría estuvo constituido por 30 personas.

Pasemos al cuadro vigésimo cuarto y último en la página siguiente, a efecto de no cortarlo y volver más sencilla su consulta.

NIVEL ORTOGRÁFICO (CUADRO 24)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	T
1	3	1		1				50	3	3										
2	6	2				1		56		2								1	5	
3	4							39	2											
4	10	4	1	3				71		4						1	4	3		
5	2						1	75	3	3						4		8		
6	9	2						44	3							4				
7	7	2						62	2							2				2
8	6	3		2				56	1			1							1	
9	6	1						67	2							1	2	4	6	
10	5	4		2				49											1	
11	4	2						52												
12	3	1						64	3	2						3	2			
13	9	5						35	1									3		
14	3	1						28	2										11	
15	7	3	1					74	3							2	1			1
16	4	3						65								1				
17	8	4		2				38	1	3								1	2	
18	6	1		1		1		47	3							1				
19	2							25	2											7
20	8	3		2	1			36	2	2								1	1	

*Claves: A) Estudiantes. B) Uso inadecuado de coma. C) De punto y seguido. D) De punto y aparte. E) De punto y coma. F) De signos de admiración. G) De signos de interrogación. H) De comillas. I) De acentuación. J) De c/s/z. K) De b/v. L) De r/rr. M) De j/g. N) De c/q/k. Ñ) t/d. O) De p/t. P) De m/n. Q) De ll/y. R) De h. S) De Mayúsculas. T) De la separación silábica.

Los números en negritas expresan la cantidad de veces que se observó el evento.

Únicamente se hará referencia a los aspectos con carga numérica que involucren a más de tres sujetos o eventos, pues podrían ser los más repetidos ante la posibilidad de alguna actividad remedial. Pasemos revista a ellos.

El grupo en su conjunto presentó 112 casos de uso inadecuado de la *coma*, habiendo promediado 5.6 eventos por cada estudiante.

Los problemas con el *punto y seguido* tuvieron una recurrencia total de 42 veces divididas entre diecisiete participantes, mientras que el *punto y coma* se dificultó trece ocasiones entre siete sujetos.

El grupo completo mostró dificultades serias con la *acentuación de las palabras*, hasta el punto de que 1033 de ellas carecieron de la tilde correspondiente o la incluyeron de manera indebida, con un promedio de 51.6 por individuo para los tres escritos revisados.

La utilización pertinente de *c/s/z* falló un total de 33 oportunidades entre quince jóvenes, en tanto que la famosa diada *b/v* se dificultó diecinueve entre siete discípulos.

La confusión entre *y/ll* ocurrió en dieciséis ocasiones por parte de ocho sujetos.

Problema con el manejo de la *h* sucedió diecinueve veces entre nueve personas, predominó confundir la conjugación en tercera persona de indicativo singular (*ha*), con la preposición *a*.

El uso de *mayúsculas* resultó complicado para diez personas en un total de 43 exhibiciones, mientras que la *separación silábica* equivocada se puso de manifiesto sólo nueve veces entre tres chicos.

Conviene recordar que el grupo de Maestría estuvo constituido por 20 participantes.

Valoración del nivel ortográfico

La ortografía es concebida por el escolar en general como el único aspecto relacionado con su destreza lingüística escrita, los demás niveles aquí valorados no están en la conciencia del universitario común y, de estarlo, tampoco les preocuparían según se colige de la revisión cotidiana de los trabajos encargados, no obstante se soliciten con apego a las normas de la redacción incluidas las de carácter ortográfico. Lo anterior no debe extrañarnos, puesto que conforme a lo expuesto en el marco teórico, reputados investigadores de los procesos lectoescriturales suscriben la misma actitud aunque no avalada en la práctica, esto es, procuran y logran redac-

tar sus textos según lo prescriben los cánones de la escritura, al menos que sean los revisores editoriales de estilo quienes se encarguen de dicha actividad.

Pasemos revista a las cuestiones cuya presencia ha sido motivo de valorar esa porción de la gramática normativa que reglamenta ciertas convenciones para el empleo de las grafías, signos de puntuación y acentos en la lengua escrita, con el propósito de preservar la unidad necesaria a la representación gráfica del idioma.

Al establecer la comparación conviene no pasar por alto – en aras de apreciar diferencias y concordancias- el número de alumnos participantes en cada grupo, cifras reiteradas en las tablas ya sometidas al escrutinio del lector.

La utilización inadecuada de la “coma” se observó así:

Nutrición (N)= 36/186; Cirujano Dentista (CD)= 40/ 221; Contaduría (C)= 30/214; Maestría (M)= 20/112

El numerador representa al conjunto de sujetos que intervinieron en la acción (todos los educandos de cada grupo), mientras el denominador lo hace con la cantidad total de eventos defectuosos. Es posible apreciar un rendimiento menor entre los jóvenes de contaduría, pero en lo general el yerro es compartido entre los representantes de las cuatro carreras.

El uso no idóneo del “punto y seguido” mostró estas proporciones, de suyo semejantes entre los grupos:

N= 27/55; CD= 25/45; C= 21/47; M= 17/42

Aquí, el numerador expresa la cifra de sujetos intervinientes en la acción y el denominador los errores respectivos pergeñados.

Con respecto a la aplicación indebida del “punto y aparte”, se evidenciaron los resultados siguientes:

N= 4/5; CD= 4/5; C= 4/6; M= No presentó el problema.

El rubro se explica con los mismos elementos del previo; la recurrencia fue reducida.

El manejo del “punto y coma” presentó los guarismos que siguen:

N= 11/18; CD= 10/15; C= 18/30; M= 8/20

El asunto se explica con los mismos aspectos del anterior.

Como era de esperar, la competencia en materia de acentuación mostró ribetes dramáticos:

N= 36/1801; CD= 40/2058; C= 30/1557; M= 20/1033

El denominador representa la cantidad total de eventos defectuosos, mientras el numerador alude al conjunto de sujetos que intervinieron en la acción (todos los miembros de cada grupo). Las notaciones fueron semejantes en su frecuencia grave, lo mismo al suprimir que añadir acentos.

Los aprietos con la selección de c, s, z arrojaron resultados como estos:
N= 31/71; CD= 35/76; C= 25/79; M= 15/33

De nueva cuenta, el denominador expresa los errores correspondientes y el numerador la cifra de educandos que los cometieron, como será en los próximos tres asuntos.

Tocante al empleo de b/v, las equivocaciones revistieron estos guarismos:

N= 18/25; CD= 17/29; C= 16/47; M= 7/19

La confusión entre y/ll mostró las notaciones siguientes:

N= 13/19; CD= 15/28; C= 13/22; M= 8/16

Por su parte, los dilemas con la h, se manifestaron así:

N= 8/18; CD= 11/24; C= 13/25; M= 9/19

Los desaciertos con el uso de las letras mayúsculas se presentaron de esta manera:

N= 11/41; CD= 14/56; C= 13/46; M= 10/43

Similares también en su elocuencia.

Finalmente los errores en la separación silábica, sin números alarmantes, también se manifestaron:

N= 5/5; CD= 5/7; C= 5/7; M= 3/9

Es menester reiterar, acorde con los productos de la indagación desarrollada, la necesidad ingente de una intervención que considere las limitaciones expuestas renglones antes, sin importar la de carrera o el nivel de estudios, dada la frecuencia y similitud en el tipo de equivocaciones al redactar.

V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El desempeño observable en materia de producción escrita entre los participantes de los cuatro grupos ha sido similar en sus deficiencias, no tuvo relación elocuente con el nivel de estudios ni con el área disciplinar, y tampoco se limitó a los problemas ortográficos. El aserto se ha contrastado de manera positiva sin negar algunos matices leves y sobre todo aislados de mejor desempeño por parte de un grupo u otro indistintamente. La tesis planteada al inicio de esta investigación se ha trabajado para ilustrar al lector diletante en las lides de la redacción; algunos docentes, en cambio, *conocerían de antemano el rumbo de la conjetura merced a su comprobación diaria en el aula*. Producto de la pesquisa dispongo de insumos para hacer énfasis en los aspectos grafemáticos, lexicales, verbales, sintácticos, semánticos y ortográficos a trabajar con el alumnado para mejorar su redacción.

Más importante es que los resultados obtenidos nos inducen de lleno al debate sobre la importancia (o no) de la escritura en la sociedad contemporánea, así como de la necesidad y modalidades de su enseñanza/aprendizaje, a través de preguntarnos si estudios como el presente se justifican mediante algún tipo de aporte al conocimiento sobre el tema o de intervención para solventar el problema tratado.

La indagación en manos del lector aporta información suficiente a efecto de participar en debates vigentes de índole variada, tan apasionantes unos como otros. Dogmas aparte, me he suscrito favorecedor de una postura reivindicada por los aportes científicos contemporáneos acerca del origen de la expresión oral, considerando ineludible acudir a las explicaciones de la historia lo mismo biológica que sociocultural de nuestra especie, dentro de un contexto claramente evolutivo, separado lo mismo de las creencias teístas que de sus contrapartes *animalistas*, esto es, de quienes equiparan a los rasgos humanos con los de otras especies.

Asimismo, tomé el bando de quienes reconocen en la escritura un subdominio especializado –no natural sino netamente producto de la cultura– con respecto al manejo del código lingüístico. Dimensión que posibilita hacer perdurar la información, la que de otra manera se perdería en la inmediatez de la oralidad, necesitada además, de la claridad en pro de un mensaje comprensible para aquellos que comparten el idioma.

Con referencia a los enfoques sobre la relevancia (o no) de la escritura en la sociedad contemporánea, asumí la posición de mis colegas profesores en el sentido de considerarla como un instrumento valioso de sustento intelectual para el acceso y cultivo del conocimiento complejo, por lo menos en los ámbitos científico y estético, por cierto ajenos a los entornos de pandillas y de sanitarios.

Acerca del aprendizaje concerniente a la redacción, las cuatro propuestas tienen elementos rescatables, incluso no parecieran del todo divorciadas o excluyentes. La gramática no está peleada con los ejercicios fincados en los actos de habla, ni en las prácticas de corrección por gusto a los textos, ni mucho menos con los contenidos, más fáciles de comprender en la vida escolar si acrisolan precisión y claridad.

Reitero no tener duda de que una experiencia enriquecedora, útil y social dentro de un contexto limitado y puntual puede ser complementaria del dominio de habilidades especializadas compartidas con nuestros prójimos. Los resultados expuestos renglones antes –qué duda cabe– serían interpretados de modo distinto por los seguidores respectivos de las posturas aquí presentadas que intentan conceptualizar la relevancia de la escritura en la época actual.

Como veremos a continuación, el estudio no recibiría crédito alguno por parte de la corriente pragmática, lo tendría parcial en la postura de las inteligencias múltiples, le iría mejor dentro de la óptica inspirada en la competencia psicolingüística.

Para los representantes de la sociolingüística y del pragmatismo comunicativo –si repasamos sus ideas principales– el conjunto de las limitaciones observadas y reportadas representarían un avance *liberador* al transgredir los criterios establecidos por la institución escolar con referencia a los textos de talante académico, a guisa de ejemplo, la introducción de vocablos otrora considerados *vulgares* o propios del lenguaje de *baño*; incluso las incorrecciones grafemáticas, verbales, lexicales, sintácticas, semánticas y ortográficas serían muestra palpable de la primacía del ámbito situacional propio de un segmento socioeconómico y cultural preciso, en este caso el universitario del CUAAltos, que tan sólo respondería a la idiosincrasia de su entorno, por cierto no muy proclive a la expresión escrita.

Así, se podría entender que lo redactado por mis estudiantes con apego a las reglas de la academia sería *culpa de la escuela*, mientras las limitaciones la manifestación genuina de una manera sociocultural de ser. Más aún, los temas que como contenidos académicos hubieran sido tratados en los cursos regulares de mis materias habrían sido disfuncionales para el *aprendizaje natural* de la redac-

ción por parte de alumno, así como la exigencia de corrección muestra palmaria de una herencia *escriba* tendiente al perfeccionismo intolerante que no acepta *modos de organizar la escritura desconocidos por la escuela*.

De hecho, el estudio en manos del lector revestiría un carácter a todas luces represivo, habida cuenta de identificar los rasgos establecidos para una grafía y no dar a comprender –sin más– la estructura misma del código lingüístico castellano. En tal tenor, valorar los trabajos escritos solicitados al alumno equivaldría a un acto represivo en cuya base estaría cierta especie de auto-atribución del saber y de la palabra consagrada en mi papel de investigador-revisor-corrector. Finalmente, porque alfabetizar –hoy– debería ser sólo prerrogativa del Internet, instrumento donde es más importante la intención comunicativa (Chatting) que la presunta corrección lingüística del mensaje, atribuible, mejor, a la máquina programada.

Paradoja de por medio, un diagnóstico fincado en la identificación y recuento de los problemas con la redacción sería –ese sí– incorrecto, o lo que es lo mismo, a indagadores y docentes nos es dable equivocarnos y ser por ello reconvenidos, no así quienes cursando estudios superiores ignoran los requerimientos de una escritura para el nivel. En nombre de las funciones comunicativas y de socialización, la destreza debería ser desterrada al utilizar el código lingüístico, sobre todo porque hacerlo *bien* es aburrido y *mal* es divertido.

Si el significado es un mero motivo de concertación; si sólo se es analfabeta en la noción del *stablishment* educativo formal; si no hay redacción correcta o incorrecta; si lo único válido y espontáneo en materia de lenguaje articulado ocurre en los barrios habitados por las gente pobre, de color y en los corredores o sanitarios escolares; si buscar darse a entender mediante el apego a un idioma es acto *culterano* y *dominguero*; si las reglas comunes al empleo del código *no deben ser obedecidas*; si la expresión verbal no tiene nexos con la inteligencia y sí con un instrumento de dominación, mistificación y ejercicio del poder como es la escritura (además hija putativa de una cultura libresca, pseudointelectual, inmoral, etnocéntrica, escolar y de gusto dudoso, cuyo objetivo es consagrar la desigualdad) como afirman los representantes de tal postura, entonces todo intento por valorar la redacción tendría que ser no sólo inútil sino carente de ética.

No obstante, los autores que sostienen las ideas anteriores responden con creces a los criterios y exigencias de la redacción editorial, dígalos si no la bibliografía por ellos generada, ciertamente no disponible para sus defendidos presuntos. Tampoco durante la presentación de sus ponencias dentro de congresos prestigiosos –he escuchado a varios de ellos– acostumbran salirse del cartabón

impuesto por los organizadores, no otros que universidades prestigiadas; esto es, la expresión oral es también impecable desde el punto de vista académico. ¿Actitudes y discursos dobles? Las casas de estudios propias de la educación superior, ¿no son acaso parte de la institución escolar?

Los seguidores de la tendencia representada por la *teoría de las inteligencias múltiples* dentro de la llamada psicología del desarrollo, al tipificar a la mente humana como organizada para enfrentar con solvencia las demandas diversas planteadas por la realidad fáctica, merced a un conjunto de mecanismos cognoscitivos *separados* capaces cada uno de procesar información o de ejecutar tareas especializadas *particulares* denominadas inteligencias o dominios, de ninguna manera aceptaría que los procesos psicolingüísticos diferentes —en este caso la escritura— pudieran significarse como una herramienta *general* para el desarrollo de la aptitud cognoscitiva y menos todavía considerar que lengua, pensamiento, comunicación y cultura estuvieran vinculados indisolublemente, hasta el grado de que ver, interpretar e interactuar con el mundo fuera posible a través del dominio de nuestro lenguaje verbal; por consecuencia, tampoco aceptarían a la redacción como una de las habilidades prioritarias para la comunicación fuera de la inteligencia especializada en dicha capacidad, esto es, la lingüística.

En el mejor de los casos consideraría factible la existencia de sujetos con una performance más desarrollada en el dominio alfabético, como otros lo serían en cualquiera de las habilidades restantes, de acuerdo con el principio sostenido por Gardner según el cual no se puede predecir la fortaleza o debilidad de una inteligencia a partir de la fuerza o vulnerabilidad de otra; aunque en rigor no queda claro hasta qué punto hay una autonomía de unas con respecto a otras o cuál es el nexo entre ellas, pues en algunos pasajes se entiende que cada persona posee todas las inteligencias operando a niveles diferentes, mientras en otros se tipifica a cada una como lo suficientemente desarrollada para excluir a las demás.

El interés de la mencionada concepción por describir la pluralidad de roles jugados por las personas dentro de los muy variados entornos socioculturales así como por apoyar la solución de problemas sociales de la gente común es correlativo a su rechazo explícito y categórico a la construcción de gráficas, cuadros, esquemas, tablas o pruebas destinadas a mostrar el mayor o menor dominio por parte de alguien con relación a una actividad, habilidad, aptitud, destreza o conocimiento: limitación grave.

Cuando además define a la inteligencia como una instancia que permite describir y organizar las competencias, aptitudes, destrezas o capacidades humanas con respecto a ciertos ámbitos donde se aplican y se les confiere un significado,

haciendo profesión de fe en solucionar problemas de entornos sociales al margen de cualquier valoración previa o posterior, ambas declaraciones dejan por demás clara una postura de rechazo ante pesquisas como la presente.

Lo cierto es que Gardner reconoce su propuesta como empírica y no experimental en cuanto a los fundamentos de evidencia para sustentar el planteamiento, hasta la fecha sujeto a pruebas de validación. Comprobaciones y demostraciones brillan por su ausencia dentro de un trabajo considerado interesante pero apenas, en el mejor de los casos, descriptivo o hipotético.

La tercera corriente concibe a la redacción a través de facetas múltiples, como hemos visto es un instrumento ineludible para la trayectoria escolar formal así como una aptitud a desarrollar en tanto requisito de aprendizaje por parte de todos los educandos si de acceder y profundizar en las modalidades variadas del conocimiento se trata, sobre todo al integrarse a los contenidos disciplinares en su carácter de habilidad para el desarrollo de infraestructura académica.

Ella considera una competencia intelectual amplia e imprescindible para el trabajo eficaz en todos los campos de estudio, como elemento para hacerse de información y trabajar con ella; tecnología de representación indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje; vehículo de valor innegable para la generación y comunicación del razonamiento científico; patrimonio cultural humano digno de respeto por parte de todos los usuarios del código en sus versiones oral y escrita correctas.

Nos hemos percatado del llamado que hace para prestar el apoyo cotidiano a los alumnos en la mejora de su desempeño lingüístico y de hacerles notar el vínculo interactivo estrecho entre lectura, expresión oral, capacidad de escucha y redacción, en una especie de militancia contra un analfabetismo funcional creciente en la sociedad contemporánea, signado por la pobreza gramatical generalizada y no constreñido a los errores ortográficos. Entre otras medidas recomienda revisar y corregir los textos estudiantiles a manera de compromiso profesoral, dado que las capacidades de comprensión, análisis, síntesis, crítica, reflexión, razonamiento, argumentación, diseño de proyectos, solución de problemas tienen en la lengua hablada y gráfica un instrumento espléndido de realización.

Nos ha hecho ver que oralidad y escritura son dos subdominios para el manejo del lenguaje articulado con sus especificidades respectivas, en tal dualidad el factor exactitud/precisión puede ser la diferencia principal entre una destreza y la otra, pues el habla en todos los idiomas es más susceptible a las imprecisiones que la escritura, de allí la tradición correctiva en ésta a modo de evitar —en lo posible— la ambigüedad. Le preocupa el déficit elocuente en materia lectoescritora

entre los alumnos universitarios, de quienes sería esperable un rendimiento equivalente al nivel de estudios en curso, jóvenes cuyos textos propios suelen parecerles incomprensibles no obstante ser sus autores.

Valora a la escritura en términos de una tecnología insustituible capaz de volver posible la abstracción del sonido dentro de un espacio inmóvil y la separación de las palabras con respecto al ser humano que las emitió. Resalta todavía la magnitud de los efectos sobre el pensamiento humano a partir de la circulación escrita de ideas y conocimientos vueltos lectura. Más aún, discierne que el habla y la escucha son capacidades lingüísticas en primera instancia, pero la lectoescritura –como actividad derivada de las anteriores- lo es metalingüística, dado que al escribir el lenguaje se convierte en objeto de pensamiento y de análisis.

Sin el lenguaje gráfico –vale recordar- no hubieran surgido las grandes religiones al haber carecido de textos sagrados, objetivadores de lo subjetivo; tampoco se hubieran desarrollado al nivel que lo han hecho gobiernos, comercio, academia, ciencias y literatura. Afirma que gracias a ella fue posible conferir un poder normativo al código lingüístico, con cuya existencia la oralidad adquirió orden, estructura y reglas de uso para pervivir en tiempo y espacio. Finalmente, ubica en su ámbito de aplicación pertinente a la oralidad y a la escritura, eliminando el dilema falso que las opone de manera artificiosa e ideológica. Una y otra – de acuerdo con sus características- deben manifestar la condición humana en su más amplia dimensión, diversidad y colorido...sin perder la identidad del código. A no dudarlo, la pesquisa en manos del lector adquiere carta de naturalización con los argumentos de la postura tercera.

De los resultados se coligen los aspectos de una intervención por lo menos documentada con algunas de las limitaciones cuya frecuencia fue mayor en los trabajos estudiantiles ordinarios. Deseo repasar las más elocuentes: la distorsión de las grafías, el aumento o decremento de ellas al construir palabras, la limitación en el manejo de los tiempos verbales (donde los tiempos compuestos literalmente no existen), la pobreza de vocabulario, el encadenamiento no adecuado de los signos en el enunciado, el engarce no idóneo de los enunciados dentro del párrafo, el abuso de la conjunción *y*, así como del pronombre relativo o de la conjunción *que*, la confusión entre adjetivos y pronombres demostrativos, el significado impreciso de signos dentro de enunciados, significado no propio de enunciados dentro de cláusulas, el sentido impreciso de párrafos en el conjunto del texto, la carencia de significado unitario en escritos completos, el uso inadecuado de la coma, del punto y seguido, de los acentos, de la *c/s/z*, del empleo de mayúsculas.

La modalidad *remedial*, a mi juicio, no descartaría propuesta alguna de las aquí reseñadas como vigentes para la enseñanza-aprendizaje de la redacción, habida cuenta de que cada una presenta ciertas ventajas aprovechables sin proclamarse como opción única o exclusiva de trabajo, sin el riesgo de caer en un eclecticismo inmovilizante.

De la versión por *temas* se puede rescatar el acudir a la producción de los consabidos textos académicos según géneros: fichas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, esquemas, reportes, artículos, ponencias, ensayos, reseñas, tesis, narraciones; el nivel de abstracción complejo para el manejo de información técnica especializada; la idea de escritura a través del currículo. Todo ello centrado en las necesidades escolares de aula, biblioteca, módulo de cómputo, donde la competencia lingüística debe desarrollarse con el trabajo académico ordinario y no en *pasillos* ni *baños*.

Del enfoque abocado al *emisor* conviene salvaguardar la necesaria conciencia acerca del *cómo* seguido al escribir, paso a paso sin omitir alguno; la identificación del receptor, la función comunicativa del mensaje, el contexto donde se genera y de destino, el género y la efectividad potencial del documento; el gusto por redactar; la revisión de los pros y contras del texto; la atención personalizada al estudiante, la libertad y criterios flexibles.

La propuesta comunicativa o funcional, cuyo eje es el *receptor* del mensaje nos ofrecería la intencionalidad inveterada a hacernos entender dentro de cualquier contexto; el aprendizaje de cuantiosos *actos de habla*; la funcionalidad interlocutiva práctica, la multiplicidad enorme de entornos que determinan formas y significados de los mensajes.

De la no muy bien vista hoy día tradición centrada en el *mensaje* mismo, sería óptimo conocer a fondo el código idioma, sus reglas y aplicación correcta, digna; la idea de codificar mensajes inteligentes, comprensibles; el dominio de una habilidad relativamente especializada; el desarrollo de una infraestructura académica; la adquisición de un léxico amplio, complejo, formal, preciso; el adentrarse en el aprendizaje de elementos morfosintácticos, semánticos, lexicales, ortográficos, discursivos.

Está claro que el sistema escolar debe diagnosticar al alumnado nacional y proceder en consecuencia a subsanar los déficit más reiterados, previo convencer a los educadores de todos los niveles sobre la necesidad de incrementar las competencias lectoescriturales propias y de sus discípulos.

Tengo la certeza de que sobre este tipo de investigaciones está casi todo por ser dicho, un grano de arena carece de significado en la inmensidad de la playa, empero...no deja de ser arena.

- Agut, S. (2003). *Análisis de necesidades de competencias en gerentes de organizaciones turísticas: el papel de la formación*. Tesis Doctoral en versión electrónica, Universidad Jaime I, Castellón, España.
- Arias, M. L. (1999). La lectura en relación con las políticas estatales de difusión. *Lectura y Escritura*, 8, 54-63.
- Avilán, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo (hacia una didáctica cognitiva de la escritura). *Acción Pedagógica*, 1, 31-48.
- Becerra, L. y otros (2002). *Lectoescritura en el nivel de la educación secundaria*. Trabajo final de investigación para el curso sobre Psicolingüística Evolutiva, Carrera de Psicología, Centro Universitario de Los Altos.
- Benveniste, C. B. (1992). La escritura del lenguaje dominguero. En Ferreiro E. y Gómez Palacio M. (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 247-270). México: Siglo XXI Editores.
- _____ (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Bono, A. y de la Barrera, S. (1996). La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios. *Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Obtenido el 2 de enero de 2006, desde file:///D:/escritura2/h15.htm
- Bunak, V.V. (1960). El origen del lenguaje según la antropología. En Bunak, V. V. y otros *El origen del hombre y el antiguo asentamiento de la humanidad* (pp. 48-67). Moscú: Editorial Progreso.
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 18-26.
- _____ (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. (1992). La lengua escrita en contextos escolares. En Ferreiro E. y Gómez Palacio M. (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 207-229). México: Siglo XXI Editores.
- _____ (2001). *Classroom Discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Coulthard, M. (1994). *Advances in written text analysis*. London: Routledge.
- Dale, P. (1999). *Desarrollo del lenguaje*. México: Trillas.
- Darwin, C. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza Editorial.
- Downing, J. (1992). La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 230-246). México: Siglo XXI Editores.
- _____ (2004). Strategies of bilingual teaching. *International Review of Education*, 3, 329-346.
- Dubois, M. E. (2002). El rol del maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. El factor olvidado en la formación de los maestros. *Revista Lectura y Vida*. Obtenido el 18 de marzo de 2006, desde <http://lecturayvida.org.ar>
- Engels, F. (1966). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Moscú: Editorial Progreso.
- Ferreiro, E. (1992). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 128-154). México: Siglo XXI Editores.

- _____ (2002). La construcción de la escritura en el niño. En Rodríguez, M. E. (compiladora) *Adquisición de la lengua escrita* (pp.10-24). Washington: Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.
- Fregoso, G. (2005). *Los problemas del estudiante universitario con la lectura. Un estudio de caso*. México: Universidad de Guadalajara.
- Gallegos, A. (1999). Un acercamiento a los fraseogramas en español. *Lectura y Escritura*, 8, 81-90.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garton, A. y Chris P. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Buenos Aires: Paidós.
- Gelb, I. (1976). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Goodman, Y. (1992). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 107-127). México: Siglo XXI Editores.
- _____ (2003). El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicaciones para la escuela. En Rodríguez, M. E. (compiladora), *Adquisición de la lengua escrita* (pp. 40-54). Washington: Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.
- Gorski, D. P. y otros (1961). *Pensamiento y Lenguaje*. Montevideo: Editores Unidos.
- Griffin, W. (1982). *Teaching writing in all disciplines*. San Francisco: Jossey Bass Incorporated.
- Harste, J. y Burke, C. (1992). Predictibilidad: un universal en lectoescritura. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 50-67). México: Siglo XXI Editores.

— Harste, J. (2003). What do we mean by literacy now? *Voices of the Middle Review*, 10.3, 8-12.

— Homstad, T. y Torzon, H. (1994). Practice in the second language room: a selected annotated bibliography. En *The Center for Interdisciplinary Studies of Writing, Technical Report series* (pp. 13-19). Minneapolis: University of Minnesota.

— Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2001). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2000*. México: INEGI.

— Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005). *Panorama Educativo de México 2004*. México: Secretaría de Educación Pública.

— Lagarde, M. (1993). *Los cautiverios de las mujeres: madres, esposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.

— Lévy-Bruhl, L. (1978). *La mentalidad primitiva*. Buenos Aires: Lautaro.

— Martín, L y otras (2002). *La ejecución lectoescritural en jóvenes de secundarias pública y privada. Un análisis comparativo*. Trabajo final de investigación para el curso sobre Psicolingüística Evolutiva, Carrera de Psicología, Centro Universitario de Los Altos.

— Méndez, C. y Pérez, I. (2004). *Estudio de egresados 2003*. México: Universidad de Guadalajara.

— Menzel, E. (1974). A group of young chimpanzees in a one acre field. En Shrier, A. y F. Stollnitz (editores), *Behaviour of non-human primates* (pp. 118-174). New York: Academic Press.

— Merani, A. (1960). *Mano, cerebro y lenguaje*. Venezuela: Imprenta Universitaria.

— Mosterín, J. (2002). *Teoría de la escritura*. Madrid: Icaria.

— Olson, D. (1985). Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna. En Olson, D. y Torrance, N. (compiladores), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 9-87). Barcelona: Gedisa.

— Ojeda, B y otras. (2003). La importancia de la lengua y la escritura en la enseñanza de la matemática. *Universidad Pedagógica Nacional*. Obtenido el 13 de abril de 2006, desde <http://www.unidad094.upn.mx/revista/43/matemat.htm>

— Ong, W. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

— O'Rourke, P. (2004). Las neuronas de espejo y el origen del lenguaje: no representan la solución. *Universidad de Arizona*. Obtenido el 12 de marzo de 2006, desde www.coh.arizona.edu/spanish/divergencias/archives/spring2004/neuronas.pdf

— Pávlov, I. (1975). *Reflejos condicionados e inhibiciones*. Buenos Aires: Península.

— Presidencia de la República (2003). *Tercer Informe de Gobierno. Anexo Estadístico*. México: Presidencia.

— Ramonet, Ignacio (2000). *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Debate.

— Ramos, J. L. (1999). Dificultades en lectoescritura: procesos, evaluación e intervención. *Revista PsicoPedagogía*. Obtenido el 11 de septiembre de 2006, desde www.PsicoPedagogia.com

— Rizzolatti, G. y Arbib, M. (1998). Language within our grasp. *Trends in neuroscience*, 21, 188-194.

— Rivera A. (2001). *Otra Mirada a la comprensión de textos escritos*. Pinar del Río, Cuba: Instituto Pedagógico "Rafael M. de Mendive".

— Rockwell, E. (1992). Los usos escolares de la lengua escrita. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 296-320). México: Siglo XXI Editores.

- (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: El desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Revista Interacciones*, 9, 11-25.
- Rondal, J. y Serón, X. (1992). *Trastornos del lenguaje oral, escrito y neurolingüística*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez, A. y otros (1975). *Español en directo*. Madrid: Sociedad Española de Librería.
- Sánchez, J. (2001). Estudiantes de periodismo. Del homo tipograficus al homo videns. *Universidad del País Vasco*. Obtenido el 10 de septiembre de 2006, desde <http://www.ehu.es/zer5/11erauskin.html>
- Sánchez, C. (2005). Lectura y escritura en la universidad: desastre que se avecina. *Revista Universidad EAFIT*, 139, 8-9.
- Secretaría de Salud (2006). *Encuesta Nacional de Salud 2005*. México: Secretaría de Salud.
- Serafini, M. T. (1997). *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. México: Paidós.
- Seyfarth, R. y Cheney, D. (1992). Meaning and mind in monkeys. *Scientific American*, 267, 122-129.
- Shih, M. (1986). Content-Based approaches to teaching academic writing. *TESOL Quarterly*, 4, 617-648.
- Silva, M. I. (1999). Una mirada a la escritura de niños y jóvenes escolares en la ciudad de México. *Lectura y Escritura*, 8, 45-53.
- Teberosky, A. (1992). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 155-178). México: Siglo XXI Editores.

- (2002). El lenguaje escrito y la alfabetización. En Rodríguez, M. E. (compiladora), *Adquisición de la lengua escrita* (pp. 70-83). Washington: Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.
- Torff, B. y Howard, G. (2001) La mente vertical: el caso de las inteligencias múltiples. En Anderson, M. y otros, *Desarrollo de la inteligencia. Estudios sobre la psicología del desarrollo* (pp. 163-186). México: Oxford University Press.
- Veiras, N. (2003). Diálogo con Emilia Ferreiro, la argentina que revolucionó la lectoescritura. *Página 12*. Obtenido el 12 de enero de 2006, desde www.pagina12.com.ar
- Woods, C. (1992). La lectoescritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 321-345). México: Siglo XXI Editores.
- (2000). *Communication and writing*. Australia: Hawke Institute Monograph Series (3).
- Zuberbühler, K. (1993). *Referential signaling in non-human primates: cognitive precursors and limitations for the evolution of language. Advances in the study of behaviour*. Scotland: St. Andrews University.
- (2005). Linguistic Prerequisites in the Primate Lineage. En Tallerman, M. (editora), *Language origins: perspectives on evolution*. (pp. 262-282). Oxford: Oxford University Press.

*EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO
Y LA REDACCIÓN: UNA PROPUESTA REMEDIAL
de Gilberto Fregoso Peralta*

Se terminó de imprimir
en mayo de 2009 en los
Talleres gráficos de Acento Editores,
Reforma 654, Col. Artesanos
Guadalajara, Jal., Méx.
3613 11 89 / 3330 20 11

www.acentoeditores.com
acento_prerensa@hotmail.com

Tiraje: 500 ejemplares

Las actitudes en torno a la importancia de la redacción en la sociedad contemporánea no sólo divergen, sino que presentan ciertos rasgos de antagonismo en un debate todavía soterrado, donde los protagonistas no son otros que investigadores acuciosos insertos en su concepción respectiva con relación al tema, versiones excluyentes entre sí, herederas de tradiciones intelectuales consistentes y aún productivas con innumerables seguidores y cultivadores en el orbe, a saber, la sociolingüística y el pragmatismo comunicativo dentro de una primera línea, la psicología del desarrollo con su teoría de las inteligencias múltiples en otra, y la psicolingüística cognitiva en una tercera, muy probablemente, en los tres casos, a la espera de que aflore un debate constructivo y necesario hacia síntesis creativas. Más evidente como polémica ya añosa y tampoco exenta de cierto encono se presenta el conjunto de posturas vinculadas con la manera de aprender a escribir, enfoques cuyo énfasis recae indistintamente en cada uno de los factores intervinientes: el texto como mensaje, el lector o destinatario del mismo, el redactor o quien destina la información escrita y, por último, el tema tratado. Tanto en una como en la otra problemáticas, ora de manera tácita ora explícita, priman dos puntos de vista devenidos opuestos más por razones ideológicas que por hallazgos producto de pesquisas: el de quienes sostienen la primacía de una experiencia enriquecedora, útil y social en un contexto comunicativo limitado y preciso, a diferencia de quienes abogan por el dominio de habilidades especializadas compartidas universalmente y susceptibles de ser expresadas de modo individual; como si una y la otra no pudieran fundirse en el contexto de la vida académica, según nos sugiere el autor; sobre todo en una época signada por una evidencia incontrovertible: las dificultades crecientes del alumnado universitario con la producción escrita. Más allá de cursos remediales de carácter deductivo y antojadizo, se invita a explorar cuáles suelen ser -en contextos precisos- las limitaciones más frecuentes de los educandos al respecto, tal es el aporte empírico de la indagación presente, útil para incidir de manera documentada en los esfuerzos conducentes a incrementar la destreza escritural dentro del ámbito escolar de nivel superior.

