

El lugar de la gramática en la producción de textos

Guiomar E. Ciapuscio
Universidad de Buenos Aires – CONICET
Proyecto Ubacyt FI033 (Termtex)

Introducción

El objetivo de esta contribución es reflexionar acerca del papel de los conocimientos gramaticales en la producción de textos, sobre la base de la revisión sintética de algunos modelos de procesamiento lingüístico. Las reflexiones que presento aquí surgen de la preocupación, compartida por varios especialistas, que genera la lectura de ciertos textos de amplia influencia en nuestro medio dedicados a la escritura y que han repercutido de manera importante en la enseñanza de la lengua en el país. Para ello, revisaré de manera sintética esa posición, que se nutre del ya clásico modelo de Flower y Hayes, pero sobre el que opera una (sobre)interpretación, para definir el papel de la instrucción gramatical en la escritura. En segundo lugar, presentaré las ideas centrales de algunos modelos de producción de textos, elaborados desde la lingüística e ilustraré esas ideas con ejemplos. Sobre esa base, presentaré algunas reflexiones acerca del lugar de la gramática en la producción de textos.

El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua y la escritura

El enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua sostiene que la meta de la escuela es lograr una adecuada *competencia comunicativa*, esto es, lograr que los alumnos sean capaces de desenvolverse adecuadamente en la producción y comprensión de textos en distintas situaciones de comunicación. En este sentido, el enfoque privilegia las *prácticas lingüísticas* e incorpora, para ello, espacios de reflexión sobre las prácticas, que necesariamente deben incluir conceptos vinculados con las características funcionales y estructurales de los textos. Este enfoque se expandió rápidamente gracias a la saludable apertura epistemológica que experimentó la Argentina con la recuperación de la democracia y también como reacción a un modo restringido de enseñar lengua, que había reducido la disciplina y el enfoque teórico de referencia (el estructuralista) y que se había centrado con particular vehemencia en la práctica de métodos de etiquetado, desprovista de verdadero ejercicio intelectual (ver Bosque, 1990). Por ello, con el auge del enfoque comunicativo, el espacio asignado a la enseñanza de la *gramática* disminuyó de manera radical y se pobló densamente de contenidos asignados a lo que se denomina genéricamente *gramática y lingüística textual*, que suelen presentarse – contra su esencia y procedencia epistemológica – de manera disociada de la gramática oracional.

El enfoque comunicativo para la producción lingüística – centrado en la escritura – sigue el modelo de Hayes y Flower (1980; Flower y Hayes 1996). Este modelo constituye un clásico en los estudios sobre producción de texto escrito dado que, por primera vez, ofreció una modelización comprensiva de los distintos componentes que intervendrían en el proceso de composición. La propuesta es de orientación cognitiva y se propone como

objetivo central el desarrollo de estrategias didácticas para mejorar el desempeño de escritores inexpertos. Los autores parten del supuesto de que producir un texto puede considerarse un proceso de solución de problemas; los datos recogidos en experimentos de escritura mediante el método del “hablar en voz alta” confirman esa suposición. El proceso de producción textual se considera una sucesión de procesos de planificación, formulación y revisión, potencialmente recursivos, que a su vez están constituidos por subprocesos y que son guiados y supervisados por una instancia de control, llamada monitor. Las ideas centrales del modelo son valiosas y, de hecho, mantienen su vigencia en las propuestas actuales de orientación lingüístico-comunicativa. Sin embargo, también es preciso explicitar que ha sido objeto de algunas críticas. Me detendré en la crítica pertinente al tema de esta mesa: distintos estudiosos han objetado la excesiva concentración del modelo en los procesos de planificación y revisión, que son probablemente los que más “huellas” deje el método del hablar en voz alta. Respecto del proceso “traducir” (formular) Flower y Hayes sostienen que compromete demandas “genéricas y formales que atraviesan exigencias sintácticas y léxicas” (pág. 87). No hay explicitación detallada de cómo esa traducción se realiza. E. Jacobs (1999) una estudiosa contemporánea, aguda y prolífica analista de la producción de textos, luego de revisar los distintos modelos de producción propuestos desde la psicología cognitiva y la didáctica de la escritura, concluye que todos pecan de un acercamiento parcial al objeto “el proceso de escritura” y que desatienden la fase crítica de la verbalización de contenidos mediante expresiones lingüísticas:

“Una de las desventajas del modelo consiste en que deja casi totalmente abierta la explicación o exposición de los componentes, especialmente el proceso de la “traducción” de contenidos cognitivos en estructuras lingüísticas.” (Jacobs 1999:141)

En efecto, los escritos de Flower y Hayes son “parcos” en lo que respecta al problema de verbalización y nada explícito dicen en relación con la importancia de la enseñanza gramatical. Sin embargo, una afirmación de los autores ha tenido interpretaciones algo temerarias:

“Para los niños y escritores inexpertos, esta carga adicional puede superar la capacidad limitada de la memoria a corto plazo. Si el escritor debe dedicar atención consciente a exigencias tales como la ortografía y la gramática, la tarea de traducir puede interferir en el proceso más global de planear lo que uno quiere decir” (pág. 87).

La afirmación está restringida a las “exigencias de ortografía y gramática”, por lo cual, es evidente que se está pensando en la parte normativa de la gramática. Los divulgadores de los modelos de producción de textos de la corriente comunicativa, a diferencia de Flower y Hayes, se han explayado sobre el papel de la instrucción gramatical en la escritura. A partir de una sobreinterpretación del modelo de Flower y Hayes (ver sobre este tema, Otañi y Gaspar 2001), algunos de ellos han cuestionado seriamente el espacio de la gramática en la enseñanza de la lengua y de sus prácticas. Sobre la base de ese fragmento, estos autores sostienen que la gramática adquiere protagonismo en la etapa de revisión del texto, cuando el escritor reflexiona sobre el producto logrado para darle el acabado final. Por otro lado, el conocimiento gramatical se equipara casi siempre a “corrección formal”, “reglas de ortografía”, “estructuras correctas”, reglas de la normativa, etc¹. La concepción de la

¹ Ver, por ejemplo, el difundido libro de D. Cassany (1993).

gramática que subyace a estas presentaciones es la de una gramática normativa, reducida a la cuestión de la *forma* del texto y dissociada de los aspectos de contenido. Por este motivo, me parece relevante examinar las principales ideas de algunos modelos de producción de textos surgidos de la *lingüística* y reflexionar acerca del papel que, en la producción, desempeñan los conocimientos gramaticales, entendidos (como lo hacen la mayoría de las teorías gramaticales hoy) como reservorio² de conocimientos léxico-gramaticales, a partir del cual los hablantes producen y comprenden textos.

2. Modelos de procesamiento y discusión de ejemplos

Las ideas que expondré provienen de la lingüística del texto procedural y de investigaciones sobre la escritura desarrolladas en el marco de ese enfoque. A diferencia de los modelos de impronta cognitiva o psicolingüística, que se concentran en los procesos de planificación y revisión, modelos como los de Antos (1982; 1989), Heinemann y Viehweger (1991) y Wrobel (1992) focalizan el nivel de las *formulaciones* lingüísticas y algunos de ellos, avanzan en la comprensión de la etapa crítica de la conversión de contenido cognitivo en expresiones lingüísticas. En primer lugar, me interesa explicitar las coincidencias generales entre las propuestas:

- 1) La producción de textos puede modelizarse como un proceso de resolución de problemas. Estos pueden tener distinto alcance: local o global y ser originados por barreras de distinta naturaleza³.
- 2) La producción de textos implica la toma de decisiones condicionadas por distintos factores⁴, que pueden dar lugar a problemas. Los más relevantes en este marco:
 - ✓ Saber *lingüístico* limitado (saber gramatical y textual);
 - ✓ Saber sobre la *situación* limitado (por ejemplo, sobre emociones, expectativas y conocimientos del destinatario);
 - ✓ Saber sobre *esquemas textuales* limitado (saber deficiente en determinadas clases textuales, por ej. *aconsejar a alguien*, *escribir una monografía*, etc.);
 - ✓ Saber de *mundo* limitado, comunicativamente relevante;
 - ✓ Capacidades *estilísticas, especiales o retóricas* limitadas.
- 3) La producción constituye un trabajo, que demanda la inversión de esfuerzo cognitivo y que deja huellas en los textos. Los hablantes pueden ser responsabilizados y “juzgados” por sus formulaciones (Antos 1982).
- 4) Si bien con distinto énfasis, la mayoría de los modelos distingue fases: la *planificación*; la *ideación* (búsqueda de contenido, ideas centrales, etc.); el *desarrollo* (ampliar, especificar, elaborar e interconectar las ideas obtenidas); la *expresión* (la búsqueda de expresiones lingüísticas; normalmente la activación de contenido –etapa de *ideación* - tiende a activar las expresiones típicas, que pueden tomarse como *preferencias*); y, por último la *síntesis gramatical* que consiste en

² Traslado a la lingüística el término de la biología: “depósito de sustancias nutritivas o de desecho destinadas a ser utilizadas o eliminadas por la célula o el organismo”, (DRAE).

³ Suelen distinguirse: a) barreras de interpolación (se conoce el estado final deseado y los recursos disponibles para alcanzarlo); barreras de síntesis (se sabe cuál es el estado final pero no están en claro los recursos); barreras dialécticas (no hay claridad sobre el estado final ni por lo tanto sobre los medios para alcanzarlos).

⁴ Para una exposición detallada, ver Antos (1989).

relacionar expresiones lingüísticas mediante dependencias gramaticales y colocarlas de manera lineal en el texto superficial. Las fases no conforman una secuencia ordenada temporalmente de operaciones con fronteras nítidas (Beaugrande y Dressler 1981).

- 5) Las formulaciones que realizan los hablantes son una ventana privilegiada para estudiar el proceso de producción (Antos y Krings 1989).

Ilustraré ahora estas ideas y, especialmente, trataré de ejemplificar el papel de los conocimientos gramaticales en dos piezas textuales. Veamos en primer lugar la entrevista: si bien la producción oral reduce de manera sustantiva las fases de planificación y revisión, las transcripciones rigurosas de la oralidad tienen la ventaja de que nos permiten un acceso más inmediato al trabajo de conversión de contenido cognitivo en formulaciones lingüísticas.

El fragmento oral, correspondiente a una entrevista privada entre un especialista en biología molecular y una periodista especializada, muestra el trabajo de formulación y los esfuerzos que este depara. El discurso del especialista muestra las repercusiones propias de la formulación espontánea: vacilaciones, falsos comienzos, repeticiones, abundante recurso a *hedges* (*digamos, bueno*) e, incluso, alguna incorrección gramatical (ver líneas 11 y 12, *demostrar de que...*); habría que agregar, además, reformulaciones y reiteraciones que serían cuestionables en un texto planificado. Dos lugares del texto nos muestran lo que llamaré “revisiones in vivo”, esto es, autocorrecciones en que se ponen en juego los conocimientos gramaticales, entendidos –reitero- como reservorio de recursos léxico-gramaticales a partir del cual los hablantes eligen opciones expresivas. En primer lugar, quisiera llamar la atención sobre las líneas 3 a 5: en este lugar, puede observarse la autocorrección del especialista, quien interrumpe una construcción *las enfermedades que se le/* para luego optar por otra estructura *de las cuales se le culpan*. Evidentemente, si observamos la continuación de este tramo, podemos arriesgar la interpretación siguiente: por la configuración semántico-sintáctica expresada, es altamente probable que el especialista en un primer momento haya elegido el verbo *imputar*, pero dado que simultáneamente está planificando la continuidad de su texto (la metáfora del virus como imputado y criminal, con la que articulará el resto de la entrevista), por razones estilísticas, decide escoger una construcción alternativa cuyo centro es el verbo *culpar* –sinónimo- que le permite evitar la repetición léxica. Vemos aquí los conocimientos léxico-gramaticales en acción, dirigidos a adecuar las formas expresivas al *contexto comunicativo*, en el sentido de lograr un texto aceptable desde el punto de vista estilístico.

En las líneas 13 y 14 podemos visualizar con toda claridad la puesta en juego de los conocimientos morfológicos, que le permiten al especialista lograr la precisión conceptual intentada. Se trata nuevamente de una autocorrección, el hablante en primer término selecciona el adjetivo *patológico*, que no termina de realizar, porque evidentemente no satisface el contenido conceptual que quiere conformar con la verbalización. El alcance del cambio del formante “lógico” por “génico” es relevante desde el punto de vista del contenido *semántico* que se presenta: el virus genera patología y no meramente la porta. Por lo tanto, la revisión “in vivo” que observamos aquí afecta el aspecto *conceptual*.

En el caso de la producción de textos escritos, la etapa de revisión es naturalmente central, pero el acceso a su investigación es complejo. Los métodos más empleados para acceder a las revisiones son el hablar en voz alta y la escritura colectiva. La introspección, en general, se considera menos confiable. Otra alternativa – aunque de diferente alcance- es estudiar la reformulación de fuentes. El contraste fuente-reformulación permite dar cuenta de los cambios y decisiones *finalmente* tomadas por el escritor; naturalmente permanece invisible el carácter *in vivo* de la revisión. El fragmento que tienen allí forma parte del texto escrito que la periodista, sobre la base de la entrevista oral, compuso para destinatarios no especialistas. Es la reformulación del pasaje oral anterior: como ustedes pueden concluir de la lectura, la relación de los contenidos es muy estrecha; sin embargo, desde el punto de vista formal, los textos difieren de manera sustantiva. La periodista ha reformulado el discurso del especialista con un ordenamiento léxico-sintáctico lineal que comprime el contenido esencial: evidentemente, el trabajo de planificación, establecimiento de problemas, toma de decisiones, revisión y reformulación planificada, propio del discurso escrito, ha sido importante pero su naturaleza procedural permanece “inaccesible” para el analista.

Sin embargo, y para ir ya cerrando esta sección, existen investigaciones sobre las revisiones en la producción escrita – basadas en el hablar en voz alta – que han logrado capturar el carácter dinámico de la formulación y su vinculación esencial con las actividades de revisión. Me refiero al trabajo de Wrobel (1992): esta autora atribuye una importancia central a la etapa de la *revisión* pero definida de manera opuesta a la mayoría de los trabajos sobre escritura: en lugar de considerar las revisiones de textos como subordinadas y posteriores a los procesos de formulación, Wrobel distingue revisiones que se refieren a estadios previos cuasilingüísticos - representados mentalmente - de expresiones textuales, y revisiones referidas a expresiones textuales (efectivamente) manifestadas. La distinción reposa en la suposición de que la transformación de contenido cognitivo en formulaciones lingüísticas ocurre a través de esbozos cuasilingüísticos de texto que denomina “prototextos”: estos representarían la “interfaz” entre planificación abstracta e intentos de formulación concretos. Las revisiones sobre el “prototexto” son de distinto orden: conceptual, contextual y cotextual. Las revisiones conceptuales se dirigen a las representaciones conceptuales que subyacen a los prototextos en relación con los objetivos, contenido y organización de lo que se expresará en el texto. Esas representaciones conceptuales pueden considerarse “vagas”, “imprecisas” o “inadecuadas”; este proceso de revisión-verbalización sirve entonces al desarrollo y diferenciación del pensamiento. El segundo tipo de revisión es la “contextual”: se dirige al aspecto de realización lingüística de prototextos e incluye variantes semánticas, léxicas y/o sintácticas, alternativas que se relacionan con la adecuación al contexto comunicativo. La última categoría propuesta por Wrobel son las revisiones que denomina *cotextuales* y que tienen por propósito adecuar las expresiones a su entorno lingüístico y se realizan normalmente mediante procesos de lectura de lo *ya escrito*. Pueden referirse a distintos niveles de los textos y atañen tanto a las dependencias gramaticales locales y globales (síntesis gramatical) como a la redistribución de partes textuales. Este es el lugar que nunca ha sido disputado a la gramática: el momento de “síntesis” y del control de la “corrección” formal.

En el análisis parcial de la entrevista con el especialista, me he permitido aplicar las dos primeras categorías “revisión conceptual” y “revisión contextual” a la oralidad, modalidad

en la que nos es posible observar “revisiones in vivo” y así acercarnos más, como analistas, a la fase crítica de conversión y constitución de contenido cognitivo en formulaciones lingüísticas. El texto escrito resultante de la oralidad nos ofrece el producto acabado de la aplicación de estas estrategias sumadas a las de revisión cotextual que incluyen la síntesis gramatical.

Conclusiones

Formularé mis conclusiones en forma de tesis, que completo con comentarios cualitativos:

- La gramática interviene en las primeras y esenciales fases de la producción de textos: ya la etapa de búsqueda de contenidos activa mentalmente formulaciones que se examinan y revisan en función de constituir el pensamiento intentado, es decir, ya en la fase de *ideación*. No es, de ningún modo, como se ha sugerido en varios lugares, un mero instrumento de revisión.
- Los conocimientos gramaticales – entendidos como recursos léxicos asociados con informaciones gramaticales particulares (fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas) - son recursos claves a los cuales apelamos (de manera más o menos consciente) en la producción de textos para constituir y formular conocimiento en expresiones lingüísticas. La gramática, por lo tanto, es una herramienta que permite no meramente “vestir” pensamiento con palabras, sino principalmente constituirlo. Por lo tanto:
- La ampliación y enriquecimiento del conocimiento gramatical sobre la lengua materna redundará en el mejoramiento sustantivo de la competencia intelectual y comunicativa.

El conocimiento gramatical debe integrarse a las prácticas de producción oral y escrita: cuanto más amplio sea el repertorio de opciones léxicas-gramaticales, menos barreras y dificultades ocurrirán en la fase crucial de búsqueda de contenidos y expresiones; la disociación de contenido y expresión, en la que caen muchos manuales de escritura, es una distinción analítica que realizan las teorías, no los hablantes cuando piensan y construyen textos. Si la gramática se entiende como reservorio léxico-gramatical, a partir del cual podemos realizar opciones expresivas, de acuerdo con la evaluación personal sobre el contexto situacional, los objetivos específicos y generales, el destinatario, etc., es claro que la instrucción gramatical debe orientarse a ampliar continuamente ese reservorio. Por eso, me adhiero a la convicción - expresada ya por algunos autores - de que la pregunta sobre si enseñar gramática o no es una pregunta falaz; la cuestión por discutir es cómo y sobre qué bases enseñar gramática (por ejemplo, Di Tullio 2000). Para que la discusión sea fértil, es preciso que ciertos prejuicios, originados en un modo sesgado de enseñar gramática en el pasado, sean revisados. Respecto de la producción de textos escritos, el más asentado en los enfoques comunicativos es el que relega el papel de la gramática a las fases de revisión y termina sosteniendo, si bien de modo implícito, concepciones de la gramática muy restringidas. Si se tiene en claro que los conocimientos gramaticales se ponen en juego en las primeras fases del proceso, tal vez empecemos a encontrar los modos de integrar más eficazmente la enseñanza de la gramática – con una modalidad reflexiva, crítica y, por qué no, lúdica - a las prácticas de producción y comprensión de textos.

Referencias

- Antos, G. (1982). Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Tübingen, Niemeyer.
- Antos, G. y H. P. Krings (1989). Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen, Niemeyer.
- Beaugrande, R. de y W. Dressler (1981). Einführung in die Textlinguistik. Tübingen, Niemeyer.
- Bosque, I. (1990). Las categorías gramaticales. Madrid, Síntesis.
- Cassany, D. (1993). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona, Paidós Comunicación.
- Di Tullio, Á. (2000). “Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática.” Lingüística en el Aula 4: 7-28.
- Flower, L. y J. Hayes (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto. Lenguaje y Vida. Buenos Aires, Asociación internacional de lectura: 73-110.
- Halliday, M.A.K. (1994) An Introduction to Functional Grammar, London/Melbourne/Auckland, E. Arnold (1a. edición, 1985).
- Hayes, J. y L. Flower (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. Cognitive Processes in writing. L. Gregg y E. Steinberg. Hillsdale, N.Y., Erlbaum: 3-30.
- Heinemann, W. y D. Viehweger (1991). Textlinguistik: eine Einführung. Tübingen, Niemeyer.
- Jacobs, E. M. (1999). Textvernetzung in den Wissenschaften. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Kovacci, O. M. (1996) Propuesta acerca de los contenidos básicos comunes. Área de Lengua. Fuentes para la transformación curricular. Ministerio de Cultura y Educación, págs.103-173.
- Otañi, L. y M. d. P. Gaspar (2001). Sobre la gramática. Entre líneas. Teorías y Enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. M. Alvarado. Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- Wrobel, A. (1992). Revisionen und Formulierungsprozess. Schreibprozesse - Schreibprodukte. Festschrift für Gisbert Keseling. M. Kohrt y A. Wrobel. Hildesheim, Olms: 361-385.

Apéndice

1. Entrevista científico-periodista

E:

1 Entonces a partir de ahí. e: la utiliDAD de esta información es a varios niveles. por un lado
2 lo más evidente. que es. bueno *estamos comprobando que este virus tiene la maquinaria*
3 *molecular PARA inducir las enfermedades que se le/ de las cuales se le culpan, por lo*
4 *tanto. está más imputado. es como un criminal. pero que también está armado. digamos o*
5 *sea bueno la persona está imputada pero ahora se la encuentra con armas. o con las armas*
6 *de delito. es más criminal exactamente es el caso de este virus . e: e: VARias imputaciones*
7 *de este estilo (...)*
8 nosotros estamos focalizados. en el estudio de este virus particular . que no SOlamente
9 puede transformar' .. sino que también. puede inducir lo que se llama el fenotipo
10 angiogénico.. esto es una parte entonces por una parte es lo que tiene que ver CON.. este.
11 virus. cuál puede ser la importancia. la importancia es que si se puede demostrar en
12 moDElos. de que este en efecto es el oncogen del virus *automáticamente UNO. identifica*
13 *un blanco molecular. para tratar. de ataCAR. la:=la acción de este virus e: digamos*
14 *patolo:/patogénica*

2. Texto escrito: “Cuando los virus desencadenan tumores”, por Susana Gallardo (Cable semanal, publicación de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA).

“Estamos comprobando que este virus tiene la maquinaria para producir la enfermedad que se le imputa” dice Mesri. “Si demostramos que el oncogen del virus es el que produce toda esta acción, podremos identificar un posible blanco terapéutico”, anticipa.

