

Presencia de marcas orales en textos escritos de estudiantes universitarios

*Mayela Vílchez, Beatriz Manrique, Gloria Fuenmayor,
Angel Delgado y Donaldo García*

*Centro de Investigación de la Comunicación e Información.
Escuela de Letras y Educación. Universidad del Zulia.
Maracaibo, Edo. Zulia. E-mail: mayelavilchez@cantv.net,
dgarcia_ferrer@hotmail.com*

Resumen

Este trabajo muestra los resultados de una investigación sobre marcas orales en la escritura de 25 informantes universitarios. Se aplicó un pre-post test de medición lingüística y se les sometió a un monitoreo para descubrir fortalezas en la construcción textual-explicativa. La metodología utilizada descubrió un alto índice de marcas orales en sus producciones. Este se mantuvo a pesar del entrenamiento, cuando los sujetos no eran monitoreados. La metodología discursiva parece mejorar algunas competencias, pero las pragmáticas-procedimentales son muy resistentes al cambio, por lo que la mayoría de los “errores de redacción” son producto de la transferencia de código.

Palabras clave: Intervención discursiva, marcas orales, producción textual.

The Presence of Oral Markers in University Student Written Texts

Abstract

This paper shows the results of research on oral markers in the writings of 25 university students. A pre- and post test were applied to obtain linguistic data. The 25 participants were monitored to detect their strengths in text construction. The methodology allowed the detection of a high index level in the use of oral markers in their written production. After training, the results did not vary when participants were not being monitored. Apparently, discourse mythology improves some competencies; however, the pragmatic-procedural ones are change resistant as the majority of their “writing mistakes” are a product of code transfer.

Key words: Discourse intervention; oral markers; text production.

INTRODUCCIÓN (1)

Quisiéramos iniciar este reporte con un *mea culpa* colectivo, ya que muchos de nosotros hemos entregado gran parte de nuestra vida a la temeraria empresa de ayudar a los alumnos al dominio de la palabra, sobre todo, de la palabra escrita. La formación lingüística recibida en nuestra educación universitaria, basada en la tradición pre y post saussuriana, con predominio de la competencia sobre la actuación, ha marcado, en el contexto de aula, una actitud de indiferencia y hasta, inconscientemente de rechazo, a la oralidad. Con ello, de manera involuntaria, hemos hecho más difícil la tarea, pues al desatender la reflexión metalingüística sobre la práctica oral cotidiana, desatendimos la ejercitación de las formas orales monológicas, las cuales tienen una marcada influencia no sólo en la expresión oral ideacional, propia del ambiente académico, sino también en el manejo de la escritura. Pero, como todo lo que se hace por amor, por amor a la palabra, como dice Barthes (1986:235), regresa a su cauce, estamos al reencuentro del camino y el horizonte comienza a despejarse.

Esta investigación, en principio, tuvo una orientación descriptiva: registrar las marcas orales presentes en la producción escrita de los infor-

mantes, no sólo al inicio de ejercitaciones pedagógicas orientadas, sino también posterior a ellas. Dada su resistencia al cambio, se consideró la necesidad de realizar una jerarquización de estas marcas, que permitiera descubrir e interpretar las causas que inducían las transferencias de código, lo que imprimió a la investigación una orientación explicativa. Hoy, al someter a consideración este trabajo, debemos reconocer la desorientación inicial y estar conscientes que no podemos abordar el manejo del texto escrito sin partir del capital lingüístico oral de los estudiantes.

1. MARCO TEÓRICO PARA CARACTERIZAR EL TEXTO ORAL Y TEXTO ESCRITO

Desde el contexto de aula es innegable la ausencia de bases teóricas para explicar la naturaleza y correlación de fuerzas, que dentro de la didáctica de la lengua, tiene una y otra modalidad del habla. Esta situación puede entenderse si atendemos a la historia de la lingüística, sujeta a las concepciones o paradigmas teóricos-mecanicistas imperantes en las ciencias sociales.

A excepción de la época de los antiguos gramáticos, quienes cultivaron la lógica y la retórica, el nacimiento de la lingüística moderna, desde Saussure (1980) hasta Chomsky (1971), tuvo su epicentro en la competencia por encima de la inmediatez del habla. Aún cuando algunos lingüistas (Jakobson, 1976:102-115); (Bühler, 1967:61) destacaron la función y el carácter comunicativo, consustancial a toda lengua, el peso del formalismo incidió en el estudio y la explicación de su estructura abstracta, lo que difirió la caracterización de la realización concreta, es decir, del habla. Los cambios operados, con la llegada de la postmodernidad en el mundo de las ideas (Habermas, 1988:11), (Austin, 1982:9) incidieron en el desplazamiento de los paradigmas, lo que permitió que hoy, la lingüística diversificara su objeto de estudio, al dar un paso crucial para abordar el uso lingüístico.

Indudablemente que entre los aportes más importantes para cristalizar este cambio de perspectiva están los de Gumperz-Hymes (1964:35-71), padres de lo que hoy se conoce con el nombre de etnografía de la comunicación. Un concepto clave fue el de “competencia comunicativa”, en contraste al de “competencia gramatical”. Esto permitió el desarrollo de las ideas funcionalistas de Jakobson sobre la comunicación. Los aportes posteriores dados a estas ideas iniciales permitieron el

desarrollo de la psicolingüística y de la sociolingüística. Dentro de esta última, la etnometodología enfatizó los aspectos culturales que permiten explicar muchos fenómenos de la oralidad.

Todo lo anterior unido a la teoría de la enunciación desarrollada por (Benveniste, 1970) y (Bajtin, 1982), conjuntamente con el nacimiento de la lingüística textual, (Van Dijk, 1977), (Beaugrande-Dressler, 1997) sentaron las bases para considerar que el estudio del uso lingüístico debía ser objeto de investigación, no sólo de la lingüística teórica, sino también desde el espacio de la pedagogía de la lengua.

Un primer acercamiento a la conceptualización de la oralidad y la escritura nos obliga a reconocerlas como manifestaciones del habla, desechando el concepto tradicionalmente internalizado de que la lengua escrita es parte de la competencia, por ser deliberada y reflexiva, y la lengua oral de la actuación, dado su carácter espontáneo, e inmediato. Esta desorientación está relacionada con la larga tradición prescriptiva y normativa que ha signado la formación lingüística profesoral.

A pesar de que hoy las manifestaciones orales son objeto de estudio, todavía no puede hablarse de un único marco global de reflexión teórica. Al respecto, lo innegable es que su discusión equivale a un punto clave, a un epicentro operativo y procedimental importante para el desarrollo de las competencias lingüísticas, a través de la educación formal.

1.1. Importancia de la escritura frente a la preexistencia de la oralidad

Tradicionalmente la escritura ha sido vista desde una perspectiva sociocultural porque preserva el habla a través del tiempo y del espacio. Sin embargo, algunos autores van más allá y le reconocen implicaciones, no sólo de orden antropológico, sino también cognitivo y psicosocial. Según Goodi (1985:128), el acceso a la lengua escrita potencia en el individuo las funciones cognitivas de la cultura alfabética, lo que implica que las capacidades cognitivas y los modelos de organización social de las comunidades, están influidos por la práctica escrita. Asimismo, Ong (1987:85) otorga a la escritura un valor de orden psicosocial cuando afirma que para poder comprender totalmente el mundo, el ser humano necesita tanto la proximidad como la distancia. En otras palabras, este autor considera que la comunicación diferida acentúa en el hombre el poder de la abstracción, de reflexión, lo que vigoriza la actividad intelectual.

Es por ello que los sociólogos del habla reconocen la escritura como una instancia reguladora de la vida social, como un espacio cultural autónomo. Sobre esto Lledó (1992:44) afirma que el lenguaje escrito organiza un cerrado cosmos de autorreferencias, de tensiones, de significaciones que alcanzan un absoluto grado de autonomía frente a lo real. Sin embargo, la importancia de la escritura no puede desplazar la reflexión sobre el valor del uso cara a cara, ya que la oralidad constituye una característica primitiva y universal. A través de ella se organizó primitivamente el hombre: todo el saber y la herencia cultural se distribuía y mantenía a través de intervenciones orales. Hoy día, sigue siendo considerada el eje de todo tipo de transacción en la sociedad.

Cronológicamente anterior a la escritura, la oralidad es indispensable para la supervivencia y el desarrollo humano. Sin embargo, la oralidad puede tomar varias formas, por lo que es necesario distinguir las formas orales monológicas y las dialógicas. Las primeras son monocontroladas, es decir, autogestionarias, alejadas del principio de cooperación (Grice, 1975:511-530), ejemplo de ello sería una exposición formal, una conferencia. Las dialógicas, en contraste, son policontroladas; la comunicación se construye a partir del principio de cooperación. Tal distinción constituye un elemento de gran valor didáctico para revisar la concepción de la práctica pedagógica, y la actitud frente a las dificultades que presentan los estudiantes al momento de construir sus textos.

En el ámbito académico una gran parte del proceso de aprendizaje se lleva a cabo a través de los intercambios orales; sin embargo, el proceso de evaluación en el aula se realiza, casi completamente, a través de actividades escritas. Dentro del campo de la investigación lingüística, un aspecto poco estudiado, parece ser, las implicaciones, causas y consecuencias que tiene la transferencia de las marcas de la oralidad al texto escrito. Gumperz, Kaltman y O'Connor (citado en Tusón, 1991:15) afirman que para comprender lo que implica escribir prosa explicativa hay que estudiar el conocimiento abstracto de las estrategias discursivas de los hablantes al realizar el cambio de canal. Para Tusón (1991), este conocimiento abstracto equivale a todas las condiciones cognitivas y pragmáticas que regulan el proceso de escribir y que son diferentes de las que regulan el proceso del habla.

Aunque una gran parte de los intercambios en aula son orales, por ejemplo, las explicaciones del profesor, las preguntas-respuestas, la evaluación mayoritariamente se realiza a través de la escritura. En la expe-

riencia docente se constata cómo los estudiantes entran al nivel universitario con grandes dificultades en la escritura y en el manejo de las formas orales monológicas. Si esto es grave, más grave aún es que egresan casi con las mismas carencias. A esto se le agrega el desconocimiento de orden procedimental y operativo que sobre el tema, poseemos los profesores universitarios, sin olvidar la falsa creencia que tal situación debe atenderse en la escolaridad temprana. Cuántas veces nuestros jóvenes no han escuchado la frase: “tu texto no tiene ni pie ni cabeza”, sin recibir explicación alguna; en consecuencia, ni el estudiante detecta cuáles son sus dificultades, ni los profesores somos capaces de hacerlas explícitas. Este marco de necesidades compartidas, constituyó la motivación inicial de esta investigación.

De acuerdo a los objetivos planteados y al marco teórico expuesto, la definición de “marcas orales” no puede ser entendida como simples variaciones, en su mayoría de orden léxico-semántico, que se reflejan en los escritos de nuestros alumnos, sino como exponentes de la complejidad que supone el cambio de un canal a otro.

2. MARCO METODOLÓGICO

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se ubica dentro del paradigma cualitativo y forma parte de un proyecto de investigación, Programa TEXTUS, que se lleva a cabo en la Universidad del Zulia, Venezuela, con el propósito de mejorar la producción escrita de los estudiantes de reciente ingreso.

La muestra estuvo conformada por 25 alumnos del segundo semestre de la Escuela de Educación, Mención Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia. El material de análisis fue obtenido a partir de las actividades realizadas en un curso de 4 horas semanales durante un semestre.

El programa de intervención se realizó en la modalidad de taller monitoreado, el cual abarcaba cuatro módulos (el texto y la interacción comunicativa, la cohesión, la coherencia y el manejo de la macroestructura para montaje y desmontaje textual). A tal efecto, se aplicó un pre y un post test, los cuales a través de trece ítemes recorrían el contenido de los módulos. Ambos instrumentos estaban acompañados de una producción textual sugerida (estructurada), marcada en la modalidad de prosa expositiva, en ella se le pedía al estudiante, que explicara los efectos del consumo de alcohol en el organismo, sin limitaciones de espacio ni tiem-

po. Por lo que el corpus estuvo constituido por un total de 49 textos, 24 antes y 25 después del entrenamiento; ya que en el inicio hubo un informante sin producción textual.

Debido a la naturaleza de orden cualitativo, (investigación-acción) que orientaba el trabajo, suponíamos que el entrenamiento durante un semestre debía debilitar la presencia de la oralidad en las producciones escritas de los participantes. Estas fueron evaluadas a través de un instrumento diseñado por los investigadores para tal fin. Para contextualizar la información obtenida, se aplicó una encuesta que evaluaba la familiaridad y experiencia de los sujetos con material escrito.

El procedimiento de registro obligó a analizar texto por texto. Dada la cantidad, variedad y persistencia de las marcas encontradas, se establecieron renglones o niveles de ubicación, más allá del componente léxico. Esto permitió no sólo codificar las variaciones, sino también descubrir cómo muchas de ellas se ubican en distintos niveles lingüísticos; es decir, que afectaban simultáneamente el equilibrio de varios componentes (grafemático, léxico, semántico y pragmático), lo que perjudicaba el “efecto textual”.

3. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA MUESTRA

A continuación se presentan los rasgos más característicos de la muestra seleccionada antes y después del entrenamiento al que fueron sometidos los informantes.

3.1. Nivel Grafemático:

3.1.1. Uso inadecuado de los signos de puntuación:

En los textos producidos por los participantes se observa ausencia y uso inadecuado de los signos de puntuación. En los procedimientos que aplican los informantes pareciera prevalecer los criterios de la conversación, propios de la teoría de los turnos (Goofman, 1967). De allí que es frecuente el uso de la coma para separar sujeto-predicado y elementos de un mismo constituyente, con propósitos enfáticos. Están ausentes el uso de otros signos de puntuación diferentes a la coma y al punto. Los otros ausentes son, como lo afirma (Tusón 1999:91), instrumentos específicos muy importantes para construir el significado de los textos escritos

Pre-test: “El alcohol, es unas de las cosas más dañinas que para el hombre existe con la simple excusa de librarnos de preocupaciones y hacernos pasar un buen rato este producto al ser consumido masivamente hace de las suyas dando situaciones fuerte e incluso para las personas que las consuman es tan letal que causa la muerte y otros tipos de daños y hasta veces la persona no se da cuenta de lo realizado causando a su paso pelea, agresiones verbales y/o físicas viales y hasta la muerte siendo lo peor que la persona que la ingiere corre el riesgo de morir”.

Pos-test: “En la mayoría de los asuetos vacacionales. Organizadas siendo el alcohol una de las causas de problemas familiares en el país; es conocido el alto poder de adicción que posee llegando acaso a pasar encima de cualquier obstáculo para conseguir esa bebida o

3.1.2 *Distribución gráfica inadecuada del contenido informativo*

En algunos textos pertenecientes al pre- test, se observa que los alumnos organizaron las ideas como si tratara de realizar un listado o de responder a un cuestionario.

Pre-test: “Los efectos que pueden sufrir un individuo al consumir Alcohol son:
 Dificultad para la concentración y disminución de la memoria y perdida de retención
 Descontrol de sí mismo
 Depresión, problemas familiares, sociales, económicos etc,
 rechazo de otras personas, enfermedades como cirrosis hepáticas y la muerte”.

3.1.3 *Presencia de un solo párrafo:*

Se manifiesta un desconocimiento de la organización arquitectónica del texto, ya que un 88% de los textos se construyeron con un solo párrafo en el pre-test y un 68% en el caso del pos-test. También, se observó en aquél, construcciones con una sola oración. Esto es explicable en relación a marcas orales, ya que, como afirma Tusón (1991:18), la noción de párrafo es una peculiaridad que no tiene correlato en la oralidad.

Pre-test: “El alcohol en el individuo hace que este produzca efectos al individuo”

3.2. Nivel léxico-semántico

3.2.1. Presencia abundante de repeticiones léxicas

Esta característica de las producciones escritas, determina ambigüedad e imprecisión semántica.

Pre-test: “que causa la **muerte y hasta** otro tipo de daño y hasta la **muerte** siendo lo peor que la persona... corre el riesgo de **morir**.”

“Teniendo como resultados una golpiza **sin razón** o al individuo llorando por **cualquier razón**.”

Pos-test:...y **ha influido mucho en él**...
destruye a la persona **e influye en él...influye en** su vida personal...

3.2.2. Uso abundante de frases y palabras coloquiales

Esto genera cambio de registro o estilo.

Pre-test “este producto al ser consumido hace de las tuyas”

“se desespera y se vuelve como loca”

“a nadie le gusta estar con personas que tomen y tomen”

Pos-test: “El daño que causa internamente es mucho peor”

3.2.3. Imprecisión en el uso del vocabulario

En este aspecto, hay que hacer mención especial al uso de las palabras “cosa” y/o “tipo”, las cuales son consideradas promodificadores por algunos autores (Beaugrande-Dressler, 1997:110), ya que son léxicos altamente utilizados en el lenguaje oral que adquieren su contenido semántico del contexto y que ocultan la falta de precisión en el vocabulario.

Pre-test: “El alcohol es una de **las cosas** más dañinas que para el hombre existe ...”

“A diario vemos millones de accidentes o asesinatos a causa de esta y otro **tipo**”

“... la muerte y otro tipo de daños...”

3.2.4. Uso de la palabra “a nivel de”

“A nivel de” es un caso particular de los problemas de imprecisión léxica. Según Balza (2001:210), este vicio lingüístico es común en los medios de comunicación social tanto impreso como audiovisual, así como también en el mundo académico. Su utilización traduce un desco-

nocimiento del uso de las preposiciones y de las locuciones adverbiales., lo que genera cierta vaguedad en el texto.

Pre-test: "...ocasiona efectos a nivel físico y mental..."

Pos-test: "... produce daños al nivel del organismo..."

"... la causa a nivel social..."

"...produce trastornos a nivel físico..."

3.2.5. *Uso de los verbos que denotan oralidad o funciones perceptivas tales como: hablar, decir, nombrar, ver, hacer:*

Pre-test: "Los efectos que es **pueden observar** en ... "

"a diario **vemos** millones de accidentes o asesinatos a causa de esta u otro tipo"..."

"las incoherencias que el individuo **dice**"

Pos-test: "...con el alcohol el hombre **ve**

En el caso de "hacer", su uso fue registrado como sustituto verbal o "comodín".

Pre-test: "No recuerda nada de lo que **hicieron** ni lo que dijeron ya que al ser consumida **hace** que..."

Pos-test: "ya que hace que la persona cambie... tambien **hace** que vuelvan"

"La exagerada ingesta **hace** que..."

Además, se registra el uso de verbos con contenido semántico "muy general", (ser) en sustitución de verbos de valor específico.

Pre-test: "no **tomando** en cuenta que"

"también **se toma** en cuenta"

"lo que **constituye** al alcohol negativo para las personas que lo consumen ya que están atentando contra su salud y su organismo"

Pos-test: " **es** una de las drogas..."

"**es** uno de los vicios"

" **son** variados"

3.3. Nivel sintáctico-semántico

3.3.1. *Formulareidad o repetición de formulas o grupos de palabras*

La formulareidad o repetición de la misma estructura sintáctica o grupo de palabras, son empleadas para expresar una idea esencial (Ong, 1987:41-42). En esta muestra la formulareidad se manifiesta de varias maneras:

Repetición del mismo modelo perifrástico (poder + infinitivo); se copia la fórmula no sólo a nivel sintáctico sino también semántico.

Abundantes construcciones subordinadas (hipotácticas) sin aparición explícita de oraciones principales (2).

Presencia abundante de verbos en régimen de gerundio.

Pre- test: “ **puede pasar** por momento... **puede afectar** al individuo... **una de esa puede**”

“ puede **llevar** ... puede **llevarlo**”

Post- test “Los efectos del consumo de alcohol en el individuo son variados, éstos **pueden producir** enfermedades que **pueden dañar el organismo** al ser humano. Una de las enfermedades **pueden afectar el hígado** y hasta **puede causar** la muerte en el hombre ”

“ **comenzando**... **siendo** el alcohol...**llegando** a unos...”

3.3.2. *Uso inadecuado de conectores y marcadores*

Los conectores reconocidos como marcadores del discurso son unidades que marcan límites y ejercen funciones no sólo a nivel sintáctico, referidas a la oración, sino también a la función de relacionar y acomodar las unidades dentro de un contexto discursivo. “Y”, conector de adición o suma, fue el conector más utilizado.

En la gramática funcional, este conector es clasificado como una unidad sintáctica funcional que establece una parataxis primaria (Martín, 1998:78-79); de allí que se puede concluir que su valor primario sea la enumeración o adición de elementos, por lo que no es casual que este conector sea el más frecuente y que, en muchos casos, los informantes le asignaran el valor de muletilla; como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Pre- test: “...**y hasta** a veces la persona no se da cuenta de lo realizado...”

“...**y hasta** la muerte siendo lo peor...”

“**y a medida** que pasa el tiempo **y** reciben más **y** más alcohol”

Post- test: “Una de las enfermedades... **y hasta**...”

“a esto se le llama cirrosis hepática **y hasta** puede causar la muerte”

El valor oracional del conector “y” es expandido por los informantes de la muestra acercándolo a un marcador de conexión extraoracional, como se puede observar en:

Pre- test “El individuo puede tentar contra la vida de los demás **y** la de el mismo. **Y lo mas grave que** le puede suceder es que por tanto consumo de el alcohol termine con deterioro en el organismo **y** causar su muerte.”

Post- test “... sufre mucho **y por** si fuera poco... **y esto** tambien repercute...”

En la gramática funcional, el valor del conector “y”, cuando aparece en el estrato texto, es considerado como “incorrecto”, ya que en este contexto está circunscrito al uso y no a la norma. (Martín, *ibid.*). La transferencia del uso oral al escrito desarticula, como se puede observar, la sintaxis textual. A lo anterior debe agregarse que, en algunos casos, se observó el uso de formas verbales en gerundio y adverbios con el valor de un marcador ordenador: primero, en inicio, etc.

Pre- test “**Comenzando** por el sentido físico produce daños a nivel...”

“...**siendo** el alcohol una de las causa de problemas familiares...”

3.3.3. *Uso de expresiones correferenciales propias de la oralidad*

Dentro del marco de la correferencia, se observa un uso acentuado de sustitutos fóricos con significado deíctico; es decir, de formas con valor exofórico, propias de la oralidad. Así, es común el uso de deícticos en contextos donde se demanda la presencia de clíticos, propios de la modalidad escrita. Igualmente, aparece con frecuencia la sustitución nominal, la cual tiene un grado de concreción mayor que la referencia, en desmedro del contenido ideaccional abstracto propio de la prosa expositiva. Además, es importante observar la ausencia de la elipsis o sustituto cero,

procedimiento que, al igual que la anáfora textual, le imprime vitalidad y prosecución temática al esquema de progresión constante, característico de los escritos de los informantes.

Pre- test “Cuando un **individuo** consume alcohol frecuente y constantemente comienza a aparecer en el una serie de efectos negativos que salen a la luz desde el momento que **este** comienza a consumir...”

“la ingestión frecuente de **este**...”

“hasta que **este** llega a el alcoholismo...”

“El alcohol es **una de las** cosas más...”

“**Una de esa** puede ser.”

“El alcohol es **una de las** sustancias...”

“Entre **otros de los**...”

“...a **todas y cada una de las** personas...”

Post- test “ Existe muchos efectos del consumo del alcohol en el individuo **todos ellos** negativo por supuesto, el principal **de todos el** causante número **uno de los** accidentes automovilísticos; **otro** sería la razón por la cual los hombres maltratan a los niños y a las mujeres; **otro** también podría la razón por la cual los hombres violan a la mujeres. A pesar **de todo esto** el alcohol esta permitido en todas partes del mundo “

3.3.4. *Uso de expresiones correferenciales sin presentar, previamente el elemento léxico a sustituir*

La introducción de proformas, en el caso de la anáfora o el uso de la elipsis sin la presentación del referente, viola un principio estructural de la sintaxis, ya que antes debe presentarse el elemento léxico. Este aspecto pudiera interpretarse como un mecanismo de transferencia oral, basado en el estamento de las presuposiciones o implícitos, propio del conocimiento compartido de los interlocutores, frecuente en la conversación.

Pre- test “Inicialmente da una sensación de bienestar y confianza con **uno mismo** que por lo general lleva al individuo... posteriormente lleva... teniendo como resultado... luego de esto **el alcohol**...”

3.3.5. *Presencia de ideas incompletas. y de oraciones truncas*

En relación al contenido informativo es esencial que el agente comunicativo haya desarrollado una adecuada competencia estratégica (Canale,1983:63-81) que le ayude a reparar y superar los bloqueos de

memoria, las distracciones, etc. En el caso de nuestros informantes es común la presencia de ideas incompletas y oraciones truncadas. Estas dos dificultades pueden considerarse de orden sintáctico-semántico que interrumpen el flujo de información textual.

Pre- test “...lo que constituye al alcohol es negativo para las personas q lo consume, ya q estan atentando contra su salud y su organismo”

“... Además de todos los tipos de enfermedades q el excesivo consumo de este.”

“El consumo de alcohol en grandes cantidades ocasiona efectos a nivel físico y nivel mental en el individuo causando trastornos en su personalidad y conducta social...”

Post- test “...siendo el alcohol una de las causas de problemas familiares en el país es conocido el alto poder de adicción que posee llegando algunos casos a pasar encima de cualquier obstáculo para conseguir esa bebida o licor”.

“ Entre los efectos sociales además de la falta de respecto hacia este...Así que para concluir todo en exceso es nocivo.”

3.4. Nivel semántico-discursivo

En este contexto se observa un desconocimiento muy marcado de la situación comunicativa que rodea la construcción textual, por lo que puede observarse las siguientes características:

3.4.1. *Alteración del modelo retórico sugerido*

En un tipo de construcción como la requerida en la prueba (prosa explicativa) debe mantenerse, privilegiadamente, la modalidad enunciativa declarativa; sin embargo, ésta fue reiteradamente alterada por la forma apelativa para llamar la atención del lector. El uso de la segunda persona es típico del registro coloquial, ya que sirve para implicar al oyente en lo que se dice, al igual que la introducción del expositor a través de la primera persona. Es poco frecuente encontrar en la muestra la estructura propia (3era persona) de la prosa expositiva. El registro de estas variables en el post test muestran la necesidad de reforzar, durante los talleres el uso de las modalidades.

Pre- test “En resumen , el alcohol toma el control de tu ser y no te permite estar consciente de ello”

Post- test “Efectos del consumo del alcohol en el individuo
la mayoría de las personas alcohólicas presentan depresión y
esto hace que **mi adicción** sea mayor.
No van a ser personas capacitada ní podrán desempeñar...”

3.4.2. Desconocimiento del propósito comunicativo

El desconocimiento de los parámetros de la situación también se refleja en la imprecisión y falta de control del contenido informativo, lo que impide mantener el

propósito inicial. Testimonio de esta particularidad son muchos de los ejemplos presentados.

3.4.3. Dificultades para identificar el tipo de destinatario

Frecuentemente, los informantes en sus escritos actúan lingüísticamente como si su interlocutor, el profesor, en este caso, supiera de lo que se está hablando. Los participantes aplican los principios de cooperación (confianza en el conocimiento compartido, en las presuposiciones, y otros) los cuales deben estar ausentes en este tipo de intercambio lingüístico, propio del proceso de evaluación. La indefinición del destinatario genera imprecisión en los textos. La relación entre cooperación y conflicto debe inclinarse, claramente en este contexto, hacia el conflicto.

3.4.4. Marcas de los Mass-media

Un caso particular de los escritos realizados por los informantes es la transferencia o calco de expresiones propias de las cuñas publicitarias.

Pre- test “efectos colaterales del individuo”
“El consumo de alcohol cambia el individuo domina su conducta y sus acciones. Sus Efectos son sorprendentes y devastadores a largo tiempo”
“Se ha determinado que el consumo de alcohol es nocivo para la salud...”
Post- test “ El consumo de alcohol es nocivo para la salud”
“Aunque no lo parezca el alcoholismo...”
“Todo en exceso es nocivo...”
“Se ha determinado que el alcohol, es nocivo para la salud...”
“El alcohol toma el control de tu ser...”

En algunos casos, los informantes transfieren al *alcohol* (tema del texto) el mismo valor que se le da al cigarrillo en los medios publicitarios. Esto produce un desmedro del nivel léxico, problemática ya obser-

vada en otras investigaciones realizadas por el equipo de trabajo, (Vílchez y col. 2000, 2001), quienes concluyen que la intervención pedagógica con una orientación textual mejora la práctica procedimental del participante, pero el manejo del vocabulario constituye uno de los aspectos más resistentes al cambio. La razón de lo anterior parece ser que el léxico está directamente vinculado a la experiencia de vida del hablante (poca familiaridad con el material escrito) y a su mundo de representaciones compartidas, altamente contaminado por la cotidianidad y la influencia mediática.

Finalmente, todo lo antes expuesto confirma lo planteado por Tusón (1991:25), cuando afirma que la competencia comunicativa en una determinada situación depende de la experiencia anterior del sujeto respecto al tipo de situación en cuestión. Esta experiencia es lo que permite interiorizar esquemas y guiones cognitivos que facilitan su actuación satisfactoria. Si se reproducen las situaciones comunicativas a las que están expuestas nuestros alumnos se encuentran: situaciones de intercambio cotidiano (registro coloquial), situaciones de intercambio oral y escrito en el aula de clase (registro académico y semiformal), lecturas de textos escolares y libros complementarios (revistas, cómics, cartas y otros), recepción de mensajes orales a través de los medios de comunicación social (TV, radio, y otros). No sería difícil, de manera empírica, suponer que dentro del repertorio de nuestros alumnos el registro que prevalece es el informal-coloquial.

CONCLUSIONES

Al comienzo de este trabajo, se había decidido analizar las muestras del pre test y del post test por separado, al presuponer que los resultados en ambas pruebas arrojarían grandes diferencias. Sin embargo, al comenzar el desglosamiento de los datos, estos demostraron que no se habían operado cambios considerables en el uso de las marcas orales y en consecuencia, se decidió realizar el análisis en conjunto.

Es innegable que los ejemplos que se han presentado constituyen una demostración del grado en que la oralidad deja sus huellas en la escritura de los informantes, a pesar de su nivel de escolaridad: ausencias de signos de puntuación, uso inadecuado de los aspectos formales de la escritura, léxico reducido, imprecisión y vaguedad en el uso del vocabulario, problemas de concordancia, presencia de ideas trucas e incom-

pletas, falta de cohesión y coherencia, uso deficiente e inadecuado de marcadores, dificultad para expandir el tema y desajuste en el uso de los tiempos verbales.

Está claro, que la mayoría de las muestras orales estigmatizadas como “errores de redacción” son sin duda, transferencias del registro oral a la escritura, cuyo resultado es la elaboración de textos muy poco competentes. Aún cuando la jerarquización de esas transferencias constituyen un esfuerzo de orden didáctico para asumir la práctica pedagógica, en realidad, la actuación lingüística es un saber integrado, armónico, lo que determina, por ejemplo, cómo la presencia abundante de gerundios (marca sintáctica), puede ser explicada, en último término, en el contexto pragmático-discursivo, ya que esta forma verbal traduce un régimen de “continuidad progresiva”, lo que le permite al hablante hacerse una representación mental de la escena, necesaria para plasmar sus ideas en el papel. Esto pareciera emparentarse con algunas investigaciones anteriores como la de Calvo (1999) y Grow (2000), por ejemplo. Este último, al explicar las causas de los problemas en los textos de escritores inexpertos anglosajones, distingue entre “pensadores visuales” y “pensadores verbales”. Los primeros tendrían dificultad para organizar las ideas y traducirlas a la escritura porque su pensamiento es preferiblemente visual e iconográfico; los otros, por el contrario, poseen un pensamiento verbal, lo cual facilitaría la traducción de ideas en palabras. Sería interesante profundizar, con instrumentos adecuados, la problemática planteada para poder verificar las categorizaciones en muestras como éstas.

El análisis en profundidad del corpus permite concluir que aún cuando las marcas orales encontradas se ubiquen en diferentes niveles, ellas traducen un desconocimiento de la situación comunicativa y del contexto pragmático que rodea la escritura, como se puede observar en el cuadro anexo:

| Marcas Orales | Categorización del Desvío | |
|----------------------|----------------------------------|---|
| Signos de Puntuación | Grafemático | Segmentación Enfática |
| Distribución Gráfica | Semántico-pragmático | Correlato en la oralidad |
| Construcción textual | | |
| Repetición Léxica | | |
| F. Coloquiales | Léxico semántico | - Saberes |
| Imprecisión | Semántico-pragmático | - registro |
| Anivelismo | | |
| V. Contenido general | | |
| V. Oralidad | | |
| Formulariedad | Sintáctico-semántico | - Sintáctico |
| Marcadores | Semántico-pragmático | |
| Correferencialidad | Sintáctico-semántico | - Saberes |
| Oraciones Truncas | Semántico-pragmático | |
| Modelo Retórico | Semántico-pragmático | - superestructura - propósito comunicativo |

Finalmente se puede concluir que:

1. Los escritos producidos por los informantes provienen de su experiencia de vida cotidiana, de la influencia de los medios audiovisuales, mas no de la capacidad de análisis y reflexión de los informantes, como se esperaba.
2. Las marcas orales al ser transferidas a la escritura desajustan la sintaxis textual y responden a un desconocimiento de naturaleza mayoritariamente pragmática.
3. Dentro del universo de estas marcas orales, sobresale el uso constante de los deícticos como barreras que impiden la construcción del contexto textual- discursivo ya que anclan la escritura de los informantes en el “aquí” y “ahora” propios de la oralidad.
4. Igualmente se observa una presencia abundante de repeticiones, lo que traduce un reducido mundo conceptual y determina una estructura discursiva circular. El estudiante parece navegar en un barco sin mapa de navegación, que se detiene en la introducción, o en el desarrollo y, difícilmente, llega a la conclusión. Este mapa de orientación no es otro que el orden secuencial- lógico característico de la prosa expositiva.

5. Es importante destacar que el modelo de prosa manejado por los informantes pareciera ser el de ítem (pregunta- respuesta), modelo típico, no solo en el espacio de la evaluación, sino también en el proceso de enseñanza-aprendizaje que caracteriza nuestra educación. Ésta pudiera ser la razón por las cuales los estudiantes comienzan la construcción textual sin introducir el tema, sin marcas léxicas para iniciar la correferencialidad, pues el título propuesto lo toman como inicio de sus textos.
6. Es importante observar que aún cuando se pensaba que en el pos-test los participantes lograrían un texto “más estructurado”, lo que realmente se obtuvo fueron bocetos de textos o “borradores”, lo que demuestra que ellos, al no ser monitoreados, no logran construir textos que reflejen los cambios de guiones, o formatos cognitivos. Los resultados cuando se les asistía fueron ligeramente diferentes, pero se mostrarán en un próximo reporte. La internalización de estas prácticas es, aparentemente, una de las fases más complejas de los procesos de intervención, lo que evidencia la necesidad de seguir indagando, ya que cada sujeto pareciera ser un caso particular, que demanda una respuesta nueva.
7. Finalmente, todo lo anterior confirma los resultados de la encuesta sociocultural aplicada: bajo nivel de escolaridad del entorno familiar, insatisfacciones del contexto escolar, reducida experiencia lectora; además, una política educativa (docente, textos escolares, medios de comunicación) que limita el universo de experiencias, necesario para formar escritores competentes.

RECOMENDACIONES

Es innegable que estas conclusiones constituyen un insumo importante para el programa de intervención pedagógica que actualmente se ensaya a través del Programa Textus. Ellas ratifican limitaciones de naturaleza procedimental y operativa, que no hubiera sido posible descubrir si no se realiza esta investigación, por lo que se considera imprescindible reorientar la estructura de los materiales en cuanto a:

Las diferencias entre el texto oral y escrito deben ser orientadas como prácticas de orden procedimental que permitan que el estudiante internalice los modelos o guiones cognitivos, característicos de las diferentes modalidades enunciativas. Dichas prácticas deben

tomar en cuenta las formas monologales autogestionadas (uso oral-escrito) y las tres operaciones básicas del proceso (pre-texto, texto y postexto) a partir de sus producciones escritas, sin tomar en cuenta limitaciones de tiempo ni situaciones de evaluación cuantitativa.

La elaboración de fichas de autoevaluación que permitan que los estudiantes desarrollen el tutor interior para autoevaluar las diferentes marcas orales registradas en sus producciones textuales.

La profundización de la propuesta de Grow (ibid.) para explorar estrategias didácticas que permitan aprovechar las potencialidades de los pensadores visuales (productores inexpertos), para la adquisición de competencias escritas.

Las actividades de orden procedimental deben acompañarse con reflexiones de carácter metalingüístico, ya que sólo la conjugación de estos factores, abstraídos de sus propias producciones textuales puede propiciar en los estudiantes universitarios un cambio cualitativo en el manejo de su capital lingüístico.

Notas

1. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional y IV Congreso Nacional sobre Lengua Escrita y Textos Académicos, Hermosillo, México; Mayo 2002.
2. En estudios anteriores de nuestro equipo de investigación hemos encontrado la presencia reiterada en los escritos de nuestros estudiantes de proposiciones subordinadas, en los cuales resulta difícil identificar la oración principal.

Bibliografía

- AUSTIN, J. L. 1982. **Cómo hacer cosas con las palabras**, Barcelona, Paidós.
- BAJTÍN, M. 1982. **Estética de la creación verbal**, México, Siglo XXI.
- BALZA, T. 2001. **Barbarismos y Solecismos**, Venezuela, Asesorías Educativas.
- BARTHES, R. 1986. **Fragments de un discurso amoroso**, México, Siglo XXI.

- BEAUGRANDE, R. de y DRESSLER, W. U. 1997. **Introducción a la lingüística del texto**, Barcelona, Ariel.
- BENVENISTE, E. 1970. “**L’appareil formel de l’énonciation**” en *Langages*, 17.
- BÜHLER, K. 1967. “**Teoría del Lenguaje**”, Madrid, Alianza Editorial.
- CALVO, J. 1999. **Rasgos de oralidad en textos escritos por estudiantes que ingresan a la educación superior**, *Lingua Americana*, 3 (5), 93-110.
- CALSAMIGLIA, H. 1994. **El estudio del discurso oral**. *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, (12), 18-28.
- CALSAMIGLIA, H y TUSÓN, A. 1999. **Las cosas del decir**, Editorial Ariel, Barcelona, España.
- CANALE, M. 1983. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del Lenguaje. *Documentos básicos en la enseñanza de la lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995, pp. 63-81.
- CHOMSKY, N. 1971. **Aspectos de la teoría de la sintaxis**, Madrid, Aguilar.
- GOODI, J. 1985. **La Domesticación del Pensamiento Salvaje**, Madrid, Akal.
- GOFFMAN, E. 1967. “**Ritual de la Interacción, ensayo sobre el comportamiento cara a cara**” Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- GRICE, P. 1975. *Lógica y Conversación*, en L. Valdés (ed.), **La búsqueda del significado**, Madrid, Tecnos / Uni. de Murcia, 1991, pp. 511-530.
- GROW, G. 2000. **The writing problems of visual thinkers**, [Libro en línea]. Disponible <http://eli.rediris.es/elies15/cap11.html>. [Consulta 2002, Marzo 20].
- GUMPERZ, J. J. 1982. **Discourse Strategies**, Cambridge, Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. y HYMES D. 1964. **Directions in sociolinguistics**. *Models of the Interaction of Language and social life*.
- HABERMAS, R. 1988. **Teoría de la Interacción Comunicativa**, Madrid, Alfabara.
- HALLYDAY, M. y HASAN, R. 1976. **Cohesion in English**. London, Longman.
- JAKOBSON. 1976. **Nuevos Ensayos de Lingüística General**. Siglo XXI, México.
- LLEDÓ, E. 1992. **El surco del tiempo**, Barcelona, Crítica.
- MARTÍN ROJO, L. y WHITTAKER, R. (eds.). 1998. **Poder decir o el poder de los discursos**, Madrid, Arrecife.
- ONG, W. J. 1987. **Oralidad y Escritura**, México, Fondo de Cultura Económica.

- SAUSSURE, F. 1980. **Curso de Lingüística General**, Madrid, Akal.
- TUSÓN, A. 1991. **Las Marcas de Oralidad en la Escritura**, Signos Teoría y Práctica de la Educación, (3), 14-19.
- VAN DIJK, T. 1977. **Texto y Contexto. Semántica y Pragmática del discurso**, Madrid, Cátedra, 1980.
- VÍLCHEZ, M. y col. (2001, en imprenta). **Logros en el aprendizaje de la lengua a través de un enfoque estratégico**. OMNIA.
- VILCHEZ, M. 2000. "Compresión y construcción de textos a través de un enfoque comunicativo", **Cuadernos Lengua y Habla** N° 2, Universidad de los Andes, Mérida-Venezuela.

ANEXOS

Anexo 1:

Modelo de Texto

El Alcohol, es una de las cosas más dañinas que para el hombre existe, con la simple excusa de librarnos de preocupaciones y hacernos pasar un buen rato este producto al ser consumido masivamente hace de las suyas dando situaciones fuertes e incluso para las personas que las consuman es tan letal que causa la muerte y otro tipo de daños y hasta veces la persona no se da ni cuenta de lo realizado causando a su paso peleas, agresiones verbales y/o físicas accidentes viales y hasta la muerte siendo lo peor que la persona que la ingiere corre el riesgo de morir.

Anexo 2:

Marcas orales presentes en los textos escritos

Marcadores del Discurso Oral

| Función | Ejemplos |
|---|--|
| * De demanda de confirmación o reguladores | <i>¿ves?, ¿me entiendes?, bueno, claro, sí, okey, así mismo</i> |
| * De advertencia | <i>mira, fíjate...</i> |
| * Estimulantes | <i>y hasta</i> |
| * Reactivos | <i>es que,</i> |
| * De desacuerdo | <i>bueno, pero, no, tampoco, nunca, para nada, por favor...</i> |
| * De aclaración, corrección o reformulación | <i>o sea, mejor dicho, quiero decir, bueno</i> |
| * De atenuación | <i>bueno, un poco, yo diría, como muy, de alguna manera, en cierto modo...</i> |
| * De transición | <i>Bueno, entonces...</i> |
| * De iniciación | <i>Comenzando, primero que nada, para empezar</i> |
| * Continuativos | <i>Luego, después, entonces, así pues, con que, total, pues, así que...</i> |
| * Finalización y conclusión | <i>y es por eso que</i> |
| * De cierre | <i>Y ya por último</i> |
