

La intersección entre puntuación y discurso: dificultades en la interpretación de modos del discurso en estudiantes universitarios

Intersection between punctuation and discourse: difficulties in the discourse genre interpretation in undergraduate students

Julieta Arisbe López Vázquez

Universidad Nacional Autónoma de México

jlopez@enesmorelia.unam.mx

Beatriz Elizabeth Molina Gómez

Universidad Nacional Autónoma de México

beatrizmg@comunidad.unam.mx

RESUMEN

En la actualidad el dominio de la producción textual es determinante para que los jóvenes tengan éxito académico y profesional; sin embargo, es cada día más frecuente que los estudiantes que ingresan a la Educación Superior carezcan de las habilidades lingüísticas que les permitan desarrollarse en un ámbito típicamente textual como es el académico. En este estudio se explora cómo perciben los estudiantes universitarios la relación entre modos del discurso y estructuras informativas a partir de un ejercicio que presenta dos versiones en la puntuación para un mismo texto. Los resultados obtenidos muestran las limitaciones de los participantes para interpretar correctamente los cambios, producidos por la puntuación, en la estructura de la información y sus efectos en el nivel textual.

Palabras clave: Modos del discurso, puntuación, interpretación, universitarios.

ABSTRACT

Nowadays, the domain of textual production is a decisive skill for the youngsters to acquire academic and professional success; however, it is more frequent that students in higher education have lack of language abilities that may allow them to develop themselves in a textual environment as the academic one. This paper explores the perception of undergraduate students about the interconnection between discourse genres and informative structure through an exercise that presents two different versions for the punctuation of the same text. The results obtained on this test show the limitations of the participants to grasp the changes on the informative structure and its effects in a textual level.

Keywords: Modes of speech, punctuation, interpretation, undergraduate students.

Fecha de recepción: 11/10/2018

Fecha de aprobación: 20/01/2019

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad es pertinente la reflexión sobre las habilidades de comprensión y producción textual en su lengua materna que tienen los estudiantes que ingresan a la Educación Superior en México. A pesar de que la educación básica comprende quince años de formación, un gran número de estudiantes llega a las instituciones de Educación Superior con limitaciones en estas destrezas que restringen, en primer lugar, su desempeño como estudiantes y, en segundo lugar, su inclusión en el mercado laboral.

Las causas de esta situación pueden ser múltiples; algunas derivadas del cambio de paradigma que desde la lingüística funcional trascendió a la enseñanza tradicional y abrió el panorama a una perspectiva multidisciplinaria de la producción textual. Sin embargo, el cambio de perspectiva no ha logrado cristalizar un conjunto teórico y de práctica docente que logre el desarrollo pleno de las habilidades de producción y comprensión textual en los jóvenes.

Existen diferentes perspectivas teóricas y prácticas de enseñanza de la lengua materna que tienen en común enfoques comunicativos: "se basan en la preminencia de las funciones del lenguaje en detrimento del estudio de estructuras gramaticales y lógicas" (López Vázquez & Pérez Álvarez, 2017: 241). De manera general, estos distintos enfoques comunicativos consideran que la competencia comunicativa es la capacidad de emplear la lengua materna –también L2- con una corrección y adecuación determinadas por la situación; básicamente se integra por las competencias gramaticales, sociolingüísticas y estratégicas.

Cuando los estudiantes ingresan a las instituciones de Educación Superior se hace evidente que un alto porcentaje no logra comprender, ni producir textos adecuados a una situación específica: los textos insertados en la tradición discursiva académica, que además de características léxicas, gramaticales y textuales específicas, se caracterizan por un manejo específico de los modos del discurso.

Así, si se considera que los modos del discurso son modelos que permiten al textor (locutor, escritor) adecuar sus textos a una intención y necesidad comunicativa que el intertextor (interlocutor, lector) pueda fácilmente decodificar; y que, a la vez, estos modos del discurso se materializan en géneros específicos que tienen convenciones asociadas a una tradición discursiva (Gras, 2014; Renkema, 2009; Solin, 2011), es pertinente analizar cómo los estudiantes de licenciatura perciben estos modos del discurso y cómo organizan su producción textual en función de ellos.

2. Marco teórico

La productividad de un texto depende no solo de los recursos empleados en su producción, sino también en los recursos que el usuario tenga a su alcance para su recibir y desentrañar el texto. Así, "el juicio sobre la calidad del texto influye sobre los recursos que está dispuesto a emplear un receptor para su procesamiento" (Beaugrande & Dressler, 1997: 72).

Uno de los recursos textuales fundamentales a disposición de los usuarios es el conocimiento de los distintos tipos textuales y modos del discurso; sin embargo, en muchas circunstancias este conocimiento no está disponible al nivel de la necesidad del usuario. En las distintas escuelas de Educación Superior en México esta problemática se evidencia cuando los estudiantes pasan de la redacción de textos literarios, cartas o resúmenes en el nivel Medio Superior a la necesidad de redactar ensayos.

Además de la dificultad de redactar un texto del que desconocen sus características y convenciones, la problemática se agrava si cada profesor ofrece distintos criterios y lineamientos para la producción de estos textos. Así, se trata como si fuese una forma textual fija y no "entra ni en distinciones más específicas sobre los niveles de composición lingüística y su variación en cada géneros discursivo, ni tampoco en su variación en cada género discursivo, ni tampoco en su vinculación con el contexto como modelizador de las selecciones lingüísticas que conforman a un texto dentro de un género determinado" (López Vázquez & Pérez Álvarez, 2017:245).

Como consecuencia de lo anterior, es un problema frecuente, en los primeros años de formación universitaria, el que los jóvenes en formación no puedan comprender ni producir los textos académicos de los que dependen para su éxito formativo, dado que carecen de los recursos que los posibilitan tanto para la producción como para la comprensión.

Uno de los recursos primarios para que el lector pueda establecer la coherencia semántica del texto es, de acuerdo a la teoría de Teun van Dijk (1997a; 1997b;1997c), la relación que puede establecer entre dos niveles textuales: la macroestructura y la microestructura y una estructura global independiente de la macroestructura, la superestructura.

La macroestructura es una forma de representación de la estructura profunda del texto que establece condiciones de coherencia semántica. La organización textual debe responder a la necesidad del interlocutor de distinguir una estructura discursiva (modo del discurso) que le permita obtener información.

De manera general, las distintas estructuras discursivas se encuentran presentes en la comunicación cotidiana: la narración de un suceso, la descripción de un objeto; sin embargo, cuando el destinatario del texto accede a un ámbitos textuales especializados, la percepción de estas estructuras no es fácilmente accesible. Mientras en la comunicación cotidiana el destinatario (lector, interlocutor) cuenta con los recursos que le permiten codificar y decodificar los textos a los que se expone, en un ámbito textual especializado las convenciones asociadas a estas producciones textuales generan, por una parte, que el destinatario no pueda acceder totalmente a la estructura profunda o a la estructura superficial de un texto, con lo cual la información que obtiene es parcial. Por otra parte, la falta de recursos, también, impide que el textor pueda generar los textos productivos que permitirían una expresión cabal en las estructuras textuales comunes en el ámbito especializado del que se trate.

2.1 La narración como estructura de primer contacto

La narración es uno de los modos del discurso más productivo: aparece en cualquier circunstancia comunicativa; además de para referenciar en el tiempo, es común que los hablantes lo utilicen como recurso informativo, para preservar la memoria histórica e incluso para persuadir. Esta forma discursiva es una de las primeras que los hablantes aprenden a muy temprana edad (Ochs, 2000).

En los ámbitos textuales especializados este modo del discurso puede aparecer como texto puramente narrativo o, en la mayoría de los casos, como secuencias narrativas insertadas que contribuyen a completar el texto, como parte de la convención textual específica. En el primer caso estarían las crónicas periodísticas, los textos históricos y las bitácoras

académicas; del segundo caso, las secuencias narrativas de los textos jurídicos son un buen ejemplo.

Esta versatilidad de las estructuras narrativas aunada a ciertas condiciones pragmáticas como la cortesía hacen que se vuelvan secuencias predominantes en textos cuya función no es narrativa (Ochs 2000: 274-275). Esto es una circunstancia común en el coloquio; por ejemplo, en México, antes de solicitar algo, suele expresarse una secuencia narrativa en la que el peticionario evidencia los hechos que lo llevan a hacer la solicitud. En estos textos, además de la condición de transmitir una secuencia de acciones, el hablante –el peticionario– seleccionará la información que resulte interesante de acuerdo al contexto y, sobre todo, relevante para su intención. Así, es una característica fundamental de este texto apelativo que la estructura argumentativa se ve permeada por una estructura narrativa.

Desde una perspectiva cognitiva, las estructuras narrativas tienen características semánticas y pragmáticas: la característica semántica fundamental es que transmiten acciones, y de carácter pragmático es la característica de que el hablante sólo contará lo que a su entender, es interesante de acuerdo al contexto, "un texto narrativo debe poseer como referentes como mínimo un suceso o una acción que cumplan con el criterio de interés..." (Van Dijk, 1978:154).

Las categorías superestructurales (Van Dijk, 1978: 34-35, 226-238, 239-344) de los textos narrativos, desde esta perspectiva, serían la complicación y la resolución, que forman el núcleo textual narrativo: el suceso. Este está delimitado por circunstancias espaciales y temporales que se especifican en el texto (marco); el marco y el suceso forman el episodio; una serie de episodios forma la trama, que aunada a la evaluación forma la historia que, para tener una estructura narrativa completa, requiere una moraleja. En una descripción más sistemática: "una superestructura es un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales" (van Dijk, 1978: 144).

Hay otras posturas que permiten acceder a la estructura interna de los textos narrativos. J.M. Adam, citado por Calsamiglia & Tusón (2001 [1999]: 271), considera que los textos narrativos tienen seis constituyentes básicos: temporalidad, unidad temática, transformaciones, unidad de acción y las relaciones que surgen entre estos constituyentes.

Entonces, el usuario de los textos narrativos tendría que acceder a distintos niveles: ciertas condiciones sintácticas, semánticas y pragmáticas, como las relaciones entre las unidades gramaticales y sus significados, la coherencia temporal, la transformación de la situación inicial, la causalidad, la unidad de acción, la estructura informativa, el punto de interés – criterio de interés– y niveles de estructura que afectan al género textual. Funciona tanto para la producción como para la interpretación del texto. El usuario, entonces, debería no solo narrar, también interpretar los textos narrativos, además, debería distinguir la narración de otros modos discursivos, incluso solo secuencias.

La enseñanza explícita de los procesos narrativos no suele ser una práctica común en la escuela, pero sí existe una práctica constante de estos procesos, tanto en la producción como en la recepción-comprensión en los distintos niveles educativos, probablemente por el pronto acceso que tiene al modo del discurso. A lo largo de su formación, de manera general, un estudiante ejercitará textos narrativos coloquiales (anécdotas, leyendas, mitos) y leerá textos narrativos literarios; privilegiando este modo del discurso sobre cualquier otro.

Sin embargo, las convenciones (fáticas, pragmáticas y explícitas) de un texto narrativo – o una secuencia narrativa– en el ámbito académico-estudiantil no suelen ser un recurso del

que disponga el estudiante que termina la enseñanza media e ingresa a la formación profesional; así, no solamente sus recursos para acceder a los textos narrativos –que ha ejercitado a lo largo de toda su formación–, sino todos los textos académicos de diversos tipos se ven limitados, por la falta de conocimiento de estas convenciones.

2.2 Enseñanza de la puntuación

Uno de los recursos más útiles para los redactores y lectores es la puntuación, dado que contribuye a mantener la estructura textual, a jerarquizar la información y a la interpretación del modo discursivo. Este elemento fundamental suele presentar complicaciones para los usuarios inexpertos; uno de estos problemas es la relación histórica entre puntuación y entonación, que en muchos casos se ha mantenido como estrategia de enseñanza:

La puntuación de los textos escritos, con la que se pretende reproducir la entonación de la lengua oral, constituye un capítulo importante dentro de la ortografía de cualquier idioma [...] La puntuación organiza el discurso y sus diferentes elementos y permite evitar la ambigüedad en textos que, sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes (RAE 1999: 55)

Esta relación histórica, al momento de construir un texto, no se manifiesta como un recurso para guiar las inferencias del lector sobre la estructura informativa, sino que es un proceso ligado a mecanismos del discurso oral. Además, las posibilidades combinatorias de los signos de puntuación, determinadas por las relaciones sintácticas, textuales y discursivas, pueden ser consideradas más como un recurso estilístico que como un recurso discursivo.

Esta problemática probablemente se encuentra determinada por las formas en que se enseña la puntuación desde los niveles básicos. En este sentido, de Santiago (2014) afirma que hay dos formas de conceptualizar y enseñar la puntuación: la gramatical, en la cual se considera que la puntuación es un procedimiento que permite al redactor delimitar las unidades sintácticas y, por otra parte, la pragmática-comunicativa, en la cual la puntuación es el recurso que facilita la comprensión textual al permitir que el lector acceda a las relaciones informativas y lógicas y a las convenciones de género que el redactor planteó a través de la estructura textual.

3. Metodología

Ante este panorama, sería esperable que usuarios que ingresan a la licenciatura, después de haber cursado 15 años de educación, pudieran disponer de los recursos para identificar las características de un tipo textual y un modo del discurso independientemente de la tradición discursiva en el que se encuentre inscrito y también, deberían poder acceder a la estructura informativa a través de la puntuación. En este sentido, también sería esperable que, si el usuario accede a estos procesos discursivos, podrá tanto producir como comprender un texto y, además, reconocer las características que determinan a los distintos modos del discurso para así producir y comprender distintos textos en la tradición discursiva académica.

Es, pues, de vital importancia, saber si disponen de los recursos que les permitirían distinguir y producir textos en los distintos modos del discurso y si, en su caso, narran porque es el modo del discurso que dominan. También, es fundamental conocer la forma en la que los estudiantes, que ingresan a los estudios profesionales, son capaces de identificar y acceder a la estructura informativa a través de la puntuación. Aunados, estos procesos

discursivos permiten establecer ciertas condiciones que contribuirían a la informatividad, la cohesión y la coherencia de las producciones textuales universitarias.

3.1 Ejercicio de puntuación y composición de la muestra

Con el fin de valorar si los estudiantes de nuevo ingreso a los programas de licenciatura disponían de estas habilidades discursivas se diseñó un ejercicio integrador: en cuanto a la comprensión, los estudiantes deberían de ser capaces de percibir los cambios en las estructuras textuales a partir de la puntuación y en cuanto a la producción, deberían de ser capaces de expresar las variaciones percibidas con eficiencia.

En el diseño del ejercicio, se recuperó un texto que Carolina Figueras (2001:16) plantea como ejemplo de cómo los signos de puntuación determinan el significado:

1. Con la eliminación de Trotski, Stalin decide el paso a una nueva etapa en la edificación de un Estado soviético. A partir de 1928 los planes quinquenales suponen la fijación de directrices para la economía, solamente alcanzables con el control de la industria y la colectivización de los campos. Se vuelve a los ideales de dirigismo estatal de los primeros momentos de la revolución.

En el primer plan quinquenal se procura la desaparición paulatina del sector privado. No solo la gran industria media y ligera, empiezan a depender financieramente y técnicamente del Estado; el comercio se canaliza por medio de cooperativas y almacenes estatales; los beneficios se invierten en ampliar el tamaño de las empresas.

ANTONIO FERNÁNDEZ (1979), *Historia del mundo contemporáneo*, Vicens Vives, Barcelona, p. 300.

2. Con la eliminación de Trotski, ¿Stalin decide el paso a una nueva etapa en la edificación de un Estado soviético a partir de 1928? Los planes quinquenales suponen la fijación de directrices para la economía, solamente alcanzables con el control de la industria y la colectivización de los campos. Se vuelve a los ideales de dirigismo estatal de los primeros momentos de la revolución en el plan quinquenal. Se procura la desaparición paulatina del sector privado. No solo la gran industria, sino también la industria media y ligera, empiezan a depender financiera y técnicamente del Estado; el comercio se canaliza por medio de cooperativas y almacenes estatales; los beneficios se invierten en ampliar el tamaño de las empresas.

A los estudiantes se les pidió que explicaran –específicamente- 1) si los cambios en el uso de los signos de puntuación cambiaban el significado del texto en los ejemplos y, si es así, cómo lo cambian 2) si los cambios en la puntuación cambian, de alguna manera, los modos del discurso.

Los resultados que se preveían eran que los estudiantes percibieran y explicaran: 1) la introducción de los signos de interrogación en el texto b) que pone en duda lo que en el (a) aparece como afirmación; 2) los cambios de significado derivados de la supresión de un punto y aparte, donde en a) se vuelve a los ideales de dirigismo estatal [a partir de 1928] de los primeros momentos de la revolución y en (b) se vuelve a los ideales de dirigismo estatal de los primeros momentos de la revolución en el primer plan quinquenal. Además de estas condiciones evidentes, se preveía que los estudiantes pudieran inferir condiciones sobre modo discursivo y la distribución e interpretación de la información determinada por la puntuación.

Durante el semestre 2017-1, se aplicó esta prueba los estudiantes de primer semestre de las licenciaturas del Área de Humanidades de las Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia¹ de la Universidad Nacional Autónoma de México. El total de pruebas aplicadas fue de 58, lo que representa un 98% del total de estudiantes del área² y el 20.78% de la población de nuevo ingreso de ese ciclo escolar en ese plantel universitario. Esta muestra nos permite considerar que el análisis señala una tendencia entre los estudiantes que se integran a la educación profesional en las licenciaturas del Área de Humanidades. Para efectos de revisar esta tendencia, es pertinente considerar que la mayoría de los estudiantes proceden de dos entidades federativas: el 63% procede del estado de Michoacán, el 23% de la Ciudad de México y el 14% de otras entidades federativas del país; lo cual centraría los resultados en un área geográfica limitada.

3.2 El corpus

El corpus obtenido a partir del ejercicio descrito está conformado por 58 textos cuya extensión va desde media hasta dos páginas.

Para la clasificación se tomó la nomenclatura usada por los propios estudiantes, en la que se mezclan géneros, tipos y modos del discurso. De la misma manera, los criterios de clasificación incluyen tanto las referencias explícitas por parte de los estudiantes a algún género/tipo/modo discursivo, como nuestra propia interpretación a partir de las intuiciones expresadas por los participantes que de alguna manera apuntan hacia una posible categorización, generalmente procesos léxicos verbales, progresiones y elementos de relación discursiva (marcadores y conectores): cuenta, va contando, en principio, luego, después, al final, etc. Es importante subrayar que al ser justamente este el problema de investigación (cómo se acercan los estudiantes de universidad a los modos del discurso), la clasificación que se presenta se ciñe poco a al canon, pero permite, por un lado, dimensionar la problemática y por otro, organizar los resultados según las principales tendencias observadas en el grupo estudiado.

La transcripción de los textos mantiene todas las características de los originales (escritos a mano por los estudiantes), incluyendo errores ortográficos, cortes de palabras, correcciones, etc.

4. Resultados y discusión

La tendencia general por parte de los estudiantes fue estructurar su texto en dos secciones: una para su interpretación del texto (a) y otra para el (b). Una minoría optó una redacción unitaria en la que comparan ambos textos casi en paralelo. En ambos casos, se trata siempre de una comparación muy esquematizada, en algunos casos punto por punto entre ambas versiones del texto. Es notable que la mayoría de los estudiantes sí percibió algún grado de interdependencia entre puntuación y modos del discurso. Sin embargo, como veremos a continuación, el alcance de sus interpretaciones y la claridad con la que pueden expresarlas no son uniformes.

Así, encontramos que no en todos los casos se responde explícitamente a la pregunta ¿cómo cambia el significado en los ejemplos el uso de los signos de puntuación?, pero se cuenta con datos suficientes para inferir cuál fue la interpretación al respecto, lo cual nos permite hacer una primera clasificación que se presenta en la tabla 1.

Grupo	Versión a	Versión b	Casos	%
1	Narrativo/ descriptivo	Argumentativo	23	39.6
2	Narrativo	Descriptivo/info rmativo	9	15.5
3	Narrativo /informativo	Confuso, sin sentido	8	13.8
4	Argumentativo/ explicativo	Narrativo	2	3.4
5	La interpretación de los cambios se solo en nivel oracional		11	18.9
6	No perciben cambio en el modo del curso		5	8.6
Totales			58	99.5%

Tabla 1. Clasificación del corpus.

Esta primera clasificación permite apreciar, considerando solo los cuatro primeros grupos, la preeminencia de la narración como el modo del discurso con el que más fácilmente es asociado casi cualquier texto: está presente en ambas columnas. También se puede observar que la interpretación para la versión *a* es más uniforme, mientras que la versión *b* presenta una mayor variación: aunque cerca del 40 % de la muestra considera esta versión como representativa de algún tipo de argumentación (entraremos en detalles más adelante), los porcentajes de quienes interpretaron *b* como informativo/descriptivo y quienes no lograron comprenderlo son casi iguales. A esto hay que sumar los 2 casos (un 3.4 %) en los que se invierte la percepción general y consideran que es *a* argumentativo/explicativo, mientras asignan a *b* un carácter narrativo.

Por otra parte, los grupos 5 y 6 presentan características peculiares. El grupo 5 presenta un porcentaje considerable (18.9 %) en el que el alcance de la interpretación es bastante reducido, pues se queda en el nivel oracional. En estos casos, lo que predomina es una descripción punto por punto de los cambios en la puntuación, sin mencionar sus efectos en el significado del texto. El siguiente ejemplo ilustra este grupo:

(1) En el texto 'a' el autor usa una coma después de Trotski para separar la causa y la consecuencia. En el texto 'b' también se utiliza una coma, sin embargo, le sigue una pregunta, la cual cuestiona a la consecuencia que más tarde es contestada...

Una segunda coma aparece en ambos textos para dar a entender el cómo.

[...]

Finalmente hay un punto final en ambos textos que termina con el párrafo y las ideas contenidas en él.

Los resultados de este grupo ponen en evidencia la fuerte tendencia del sistema educativo (en las etapas previas al nivel universitario) a limitarse al nivel oracional en su tratamiento de la puntuación. Esto no significa que los estudiantes sean incapaces de comprender el texto como tal; más bien, lo que no deja ver es que hay una incapacidad para traspasar los límites oracionales en su percepción de los efectos de la puntuación.

En el grupo 6, por su parte, está conformado por un porcentaje relativamente bajo de estudiantes que mencionan explícitamente que no hay cambio en el modo del discurso. Sin embargo, es interesante que en dos de los cinco casos que conforman este grupo, la afirmación no es categórica, pues admiten matices y variaciones que ponen en duda su primera interpretación:

(2) Creo que no cambia el modo del discurso, puesto que ambos son descriptivos en el sentido de que explican lo que está sucediendo tras la aprobación de estos planes quinquenales; a su vez son explicativos. Salvo que en el segundo párrafo inicia con una pregunta y la desarrolla en lo que resta, siendo esta característica propia de un discurso argumentativo.

(3)[¿Hay cambios en el modo del discurso?]

No, ambos son narrativos aunque el texto b. es un poco mas explicativo.

En este par de ejemplos se aprecia claramente cómo las valoraciones de los estudiantes presentan matices y titubeos que ilustran las dificultades a las que se enfrentan al momento interpretar y comprender textos de cierta complejidad.

Esto es más notorio aun en los cuatro primeros grupos, que conforman el núcleo de del *corpus*, por lo que se dedicará a ellos una atención más detallada.

4.1 Grupo 1: narrativo/descriptivo vs. argumentativo

El grupo más numeroso considera *a* narrativo, o una mezcla de narración y descripción, y *b* argumentativo. Al referirse a la versión *a*, la tendencia general en este grupo fue resaltar su carácter histórico (se infiere que entendiendo *histórico* como algo que no se cuestiona), frente al carácter crítico/hipotético de la versión *b*:

(4) En el texto a, nos narra cronológicamente los sucesos acontecidos. Todo basado en afirmaciones históricas; por el contrario el texto b se presenta como una explicación de una hipótesis, planteada por el autor. Dicha hipótesis se indica con una pregunta.

(5) El texto a con el uso de los signos de puntuación realiza una descripción histórica de el Plan Político para el Estado soviético determinado por Stalin [...]

El segundo párrafo es una mirada crítica a el que hacer político de Stalin en el que se cuestiona si este personaje realmente crea una transición en la Edificación del Estado Soviético a través de sus decisiones políticas...

Para el caso de *a*, la prominencia de su carácter histórico llega incluso a afectar la interpretación de los tiempos verbales en uno de los casos, que se presenta a continuación:

(6) El texto (a) tiene un estilo histórico, contiene un fuerte predominio del tiempo verbal en pasado [...]

En cambio, el texto b tiene un estilo más informativo y crítico, semejante a una nota periodística. El tiempo verbal manejado (presente) da un indicio sobre la situación de ese momento...

En este ejemplo, la macroestructura que el estudiante ha asignado al texto opaca incluso las marcas morfológicas de los verbos y e impone una reinterpretación de las mismas, ajustándolas al esquema conocido por él como propio del texto histórico, esto es, con verbos conjugados en pretérito.

Para el caso de *b*, se observan diferentes grados de claridad y explicitud con las que los estudiantes caracterizaron el texto como alguna forma de argumentación:

Para algunos, la versión *b* es claramente argumentativa y tratan de justificar esta categorización:

(7) El texto b tiene un discurso argumentativo, pues la introducción de una pregunta -antes afirmación- plantea el resto de la información como una respuesta abierta a la interpretación de si son adecuadas o no sus acciones.

Sin embargo, cuando intentan profundizar en las estrategias argumentativas utilizadas en el texto, su interpretación no llega a ser correcta:

(8) El texto b, en un modo argumentativo, al introducir una pregunta que, posteriormente, usará para la base de su argumento, intenta mostrar un posible cambio en el estado Soviético. El argumento que utiliza es el plan quinquenal, al hacer énfasis en las causas que el primero de estos hace en el estado soviético.

(9) Segundo texto: Es argumentativo porque intenta persuadir al lector con una idea, en este caso, intenta persuadirnos de que la revolución fue causada por los planes quinquenales y que este cambio fue negativo para el estado soviético.

(10) En el texto b. el enfoque es más de un discurso argumentativo, ya que después de plantear la pregunta, se redactan todos los argumentos para que esa pregunta sea una afirmación.

A algunos de estos ejemplos se retomarán más adelante, al abordar el problema de las relaciones causales.

En este grupo se incluye también a aquéllos que, aunque no mencionan de manera explícita que se trate de un texto argumentativo, sí afirman que la principal característica de *b* es que no presenta hechos de manera objetiva sino como hipótesis, opiniones o cuestionamiento por parte del autor:

(11) En el texto b, la inclusión de signos de interrogación y la eliminación de un punto y seguido cambian el sentido de la información dada, ya que al incluir está pregunta el resto del texto

parece que da a conocer las posibles medidas y consecuencias que pudo haber tomado Stalin para controlar la economía soviética. Da la sensación de que de lo que se habla son sólo posibilidades.

(12) *El segundo [texto] da a entender que el autor está dudando si el motivo principal del texto (la eliminación de Trotski) va a repercutir en un futuro cercano -entendiendo que por la puntuación el texto es escrito, en este caso antes de 1928-, esto se sustenta a partir de la puntuación interrogativa que se agrega en este.*

(13) *A diferencia del primer texto, el segundo cuestiona si Stalin decide la nueva etapa de edificación de un Estado soviético a partir de 1928. Esta hipótesis se realiza a partir de la aseguración de los planes quinquenales de la estructura del sistema actual de la industria y el campo, también de la dependencia técnica y financiera de estas industrias del Estado.*

Como se puede observar, las dificultades que presenta la versión b son de dos tipos: por un lado, es evidente que los estudiantes tienen problemas para identificar y expresar claramente cuál es la intención comunicativa del texto, y por otro, no son capaces de desentrañar las relaciones lógico-semánticas al interior del mismo.

Al ser la argumentativa una forma del discurso con la que los estudiantes están poco familiarizados, no logran una comprensión cabal del texto, aun cuando son capaces de poner la etiqueta de argumentativo, o bien, señalar que se trata de una opinión o hipótesis. Sin embargo, sí son capaces de notar que, a diferencia de *a*, hay una carga subjetiva y una intención que no es puramente informativa. De igual manera, tampoco son capaces de señalar los argumentos correctamente. Es el caso del ejemplo (7) antes presentado, en que el estudiante afirma que

El argumento que utiliza es el plan quinquenal, al hacer énfasis en las causas que el primero de estos [de los planes] hace en el estado soviético.

Lo que se observa aquí es una precaria interpretación de las estrategias argumentativas que el estudiante alcanza a percibir en el texto *b*, expresada con notorias deficiencias sintácticas. Es probable que lo que quiera decir sea que la estrategia argumentativa del autor consiste en evaluar los efectos del primer plan. Sin embargo, no logra conformar un metadiscurso que le permita separar las estrategias utilizadas (el plan quinquenal como tópico argumentativo) del contenido como tal.

Además, en este mismo ejemplo, se puede inferir que el estudiante ha confundido causa con efecto/consecuencia cuando afirma que *el plan quinquenal hace las causas en el estado soviético*.

Otros ejemplos de este grupo ilustran las mismas dificultades para comprender relaciones causales. Es el caso de (8):

el segundo texto [...] intenta persuadirnos de que la revolución fue causada por los planes quinquenales y que este cambio fue negativo para el estado soviético.

De igual manera, las referencias y relaciones temporales también son interpretadas deficientemente (v. ejemplo 6 *supra*). El ejemplo (12), citado más arriba, da ciertas pistas en ese sentido, pues si bien en (6) la confusión era respecto a las marcas temporales de los

verbos (es decir, se mantiene en el tiempo *intratextual*), en (12) el estudiante traslada el salto temporal al momento de la producción del texto, es decir, al tiempo *externo*:

El segundo [texto] da a entender que el autor está dudando si el motivo principal del texto (la eliminación de Trotski) va a repercutir en un futuro cercano -entiendo que por la puntuación el texto es escrito, en este caso antes de 1928-, esto se sustenta a partir de la puntuación interrogativa que se agrega en este.

Así, parece ser que según la interpretación hecha en (12), no se trata de dos versiones de un mismo texto, sino de dos textos escritos en diferentes momentos históricos, lo que le da a *b* un carácter predictivo, frente al carácter histórico de *a*.

Es evidente que, en este grupo, el más numeroso, los cambios en la puntuación (especialmente la introducción de los signos de interrogación) generaron una percepción de cambio en el modo del discurso. Se ha visto que en la mayoría de los casos se trata de intuiciones más o menos acertadas acerca de la intención o postura del autor y del carácter histórico del texto. Sin embargo, esto está lejos de constituir una comprensión textual adecuada para el nivel en que se encuentran los estudiantes y el tipo de textos a los que deberán enfrentarse. De igual manera, se puede inferir que hay cierto desfase entre su capacidad de comprensión y sus habilidades de expresión escrita: algunos textos apuntan hacia cierto grado comprensión, expresado de una manera precaria.

Se presenta a continuación un breve panorama de los resultados en los grupos restantes.

4.2 Grupo 2: narrativo vs. descriptivo

Dos casos ilustran la tendencia general en este grupo:

(14)

El modo del discurso de la parte a es narrativo, pues muestra una serie de hechos determinados como "la eliminación de Trotski", "Stalin decide", etc. ubicados en una secuencia temporal como "A partir de 1928", "en los primeros momentos de la revolución", etc.

En la parte b es un modo descriptivo pues se centra en dar los rasgos de los hechos.

(15)

El modo del primer texto es narrativo porque empieza contando que con la eliminación de Trotski, Stalin decide darle paso a una nueva etapa en la edificación de un Estado soviético, y de este hecho se deriva el resto del texto, esto es propio del modo narrativo: los hechos son una cadena (de uno se deriva el otro) [...] En el segundo texto el modo es descriptivo. Primero se habla de la eliminación de Trotski y luego se pregunta o se duda si con esto Stalin decidió darle paso a una nueva etapa en la edificación de un Estado soviético a partir de 1928. Luego de esto se describen los planes quinquenales, ya sin importar Trotski o Stalin, y describe todo lo que pasó para lograr tener la economía que se quería.

A diferencia del grupo 1, en este *b* se percibe neutral, casi impersonal. No hay referencias a la intención del autor. Más bien, la distinción entre ambas versiones se sostiene a partir de las marcas temporales claramente observadas en *a*, y cuya prominencia se minimiza o desaparece en *b*, en favor de un listado de rasgos o características que los estudiantes asocian con un modo de discurso descriptivo.

4.3 Grupo 3: narrativo/informativo vs. confuso/sin sentido

En este grupo los cambios en la puntuación generaron confusión y, en consecuencia, los estudiantes tienden a evaluar *b* como poco claro o sin sentido:

(16)

En el primer párrafo, dentro de las primeras dos líneas, se cambia el lugar de la puntuación y se agregan signos de interrogación. Los signos le dan una connotación completamente distinta al segmento del texto; lo que antes se trata como una afirmación, se vuelve una pregunta hacia el lector y a pesar de que la composición aún tiene sentido, resulta poco coherente que se pregunte al lector algo tan específico y que uno esperaría que el texto explicara.

(17)

No entiendo el signo de interrogación en el segundo texto, me desconcierta. Son los puntos los que cambian el sentido, cambiando las sucesiones de hechos de un particular (primer plan) a lo general (planes quinquenales).

Es de llamar la atención que en el ejemplo (16) el estudiante afirme que tiene sentido (probablemente se refiera a que entiende qué dice), pero es "poco coherente": no cumple con su expectativa como lector que sería explicar, no cuestionar. Esto hace evidente que el estudiante no capta la intención ni la función retórico-argumentativa de la pregunta, sino que la interpreta como una pregunta en el sentido más básico, dirigida al lector.

En el ejemplo que le sigue (17), expresa abiertamente desconcierto, aunque su justificación es igualmente oscura: no explica el porqué de su desconcierto ni cómo es que los cambios de "un particular a lo general" cambian el sentido.

4.4 Grupo 4: argumentativo/explicativo vs. narrativo

Este grupo está conformado por sólo dos casos, pero dada la particular percepción que éstos manifiestan, era necesario revisarlos por separado. Como ya se había señalado, su particularidad radica en que van a contracorriente de la percepción general: encuentran la versión *a* como argumentativa o explicativa y la versión *b* como narrativa.

A continuación, se presentan ambos ejemplos:

(18) Comenzaré por describir en el primer renglón del primer ejemplo, nos indica una forma argumentativa del discurso ya que asegura: "Stalin decide el paso a una nueva etapa en la edificación de un Estado Soviético." Y posteriormente utiliza argumentos a favor de esto, cada idea la va dividiendo con puntos [...]

En el segundo ejemplo podemos apreciar que es un solo párrafo y en la primera línea encontramos un enunciado interrogativo "¿Stalin decide el paso a una nueva etapa en la edificación de un Estado soviético a partir de 1928?" y a partir de aquí comienza a Narrar lo que ocurrió, en esta ocasión empezando con "los planes quinquenales..."

(19)

La puntuación hace cambios en el discurso del texto A y B. El primero explica por medio de dos párrafos, separados por un punto y aparte, de que va la nueva etapa con los planes quinquenales. Mientras, el segundo texto narra en cadena de qué iba la nueva etapa.

El caso (18) permite inferir que *asegurar* es el acto de habla que el estudiante asocia con argumentación. El análisis de *b* resulta menos claro: sólo menciona el enunciado interrogativo como inicio del texto que considera narrativo. Parece que, en este ejemplo, el énfasis puesto en el verbo narrar, que aparece subrayado y con mayúscula inicial, trata de cumplir la función explicativa. No se descarta que se trate de una estrategia tomada de la oralidad.

El caso (19) es interesante porque contiene nuevamente con una alusión, aunque esta vez indirecta, a la temporalidad como decisiva para asignar uno u otro modo del discurso a cada versión: *a* explica de *qué va*, mientras *b* narra de *qué iba*. Esto es, *explica* en presente, *narra* en copretérito. El otro criterio que hace para el estudiante que *a* sea explicativo es la separación de las ideas "por punto y aparte", frente a la narración "en cadena" de *b*, es decir, sin la separación en párrafos. Esto, sin embargo, también en este caso es insuficiente para entender las razones que llevan al estudiante a considerar *a* y *b* como representativos de explicación y narración, respectivamente.

5. Conclusiones

Hay necesidad de una reflexión constante sobre las prácticas educativas en torno a la enseñanza de la lengua materna desde perspectivas teóricas que contribuyan a mejorar el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual.

Los estudiantes de licenciatura no están capacitados para enfrentarse a los textos académicos cuando llegan a este nivel educativo, pues no han tenido el entrenamiento pertinente. Su conocimiento de los distintos modos del discurso se limita a textos originados en el coloquio y esto limita su desarrollo académico y profesional.

Los ejemplos revisados ponen en evidencia lo anterior. Hay una comprensión deficiente de las funciones textuales: al parecer, los estudiantes aprenden un repertorio de características vagamente definidas que aplican de manera automática al enfrentarse a cualquier texto. Este repertorio incluye características como temporalidad, secuencialidad, relaciones causa/efecto, expresión de duda/certeza o de opinión frente a hecho, por mencionar algunas de las que están presentes en este *corpus*. Asimismo, los ejemplos presentados ponen de manifiesto que hay un problema fundamental en el proceso de comprensión de la lectura que está estrechamente relacionado con la incapacidad para llevar a cabo un análisis más profundo del texto y una distinción entre las diferentes estructuras (macro y micro) del mismo; estas deficiencias, a su vez, impiden al estudiante identificar y jerarquizar correctamente las relaciones entre las características asociadas a los distintos modos del discurso en un texto particular.

Como se ha visto en este trabajo, la relación entre puntuación y estructura informativa es más evidente para los usuarios que son capaces de percibir alteraciones en el modo del discurso. A la inversa, los estudiantes que no perciben esta relación tampoco perciben las alteraciones en el modo del discurso: su análisis se mantiene a un nivel oracional. Estas relaciones directamente proporcionales, permiten considerar que, en la producción textual, las relaciones discursivas se pueden emplear como estrategias didácticas.

Estos resultados en los que se manifiestan estas relaciones entre procesos discursivos pueden considerarse una tendencia que posibilitaría un punto de partida para la ejercitación de la producción textual académica desde asignaturas específicas o desde centros de escritura; por otra parte, la procedencia geográfica de la muestra no permite establecer si

son condiciones generales para todos los estudiantes de humanidades, o solamente para los de una zona geográfica determinada.

Así, es posible concluir que el escaso contacto previo de los estudiantes con textos académicos; el carácter predominante de la narración por encima de otros modos del discurso (sobre todo en su ámbito de mayor acceso: el oral); la incapacidad para acceder a los diferentes niveles de composición de un texto y la dificultad para interpretar el uso de la puntuación como estructurador de la información, llevan a los estudiantes universitarios a niveles de comprensión y producción de textos académicos por debajo de lo esperable (y necesario) para este nivel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Estaire, S. (2011). *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*. MarcoEle, 12: 1-27.
<http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>
- Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H. (eds.)(2001). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 2001: 955-962.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Editions de Minuit.
- O'Malley, J.M, Chamot, A.U., Stewner-Manzares, L., Kupper, L., Russo, R.P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate. ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21-46.