

## **Alfabetización lingüística: el rol de la gramática en la escritura de textos académico-científicos**

Negrelli, Fabián Facultad de Lenguas, UNC; ISFD “Nuestra Señora del Sagrado Corazón”

DNI 18.017.128

[fabiannegrelli09@gmail.com](mailto:fabiannegrelli09@gmail.com)

Tel. celular: 3517549886

Capell, Martín Salvador Facultad de Lenguas, UNC; ISFD “Nuestra Señora del Sagrado Corazón”

DNI 26 286 527

[mscapell@unc.edu.ar](mailto:mscapell@unc.edu.ar)

Tel. celular: 3516190852

Eje temático: Educación para el Desarrollo Sostenible

### **Resumen**

Sobre la base de nuestra experiencia como formadores de formadores, podemos afirmar que, durante los últimos años, se ha observado de manera creciente ciertas dificultades, por parte de quienes ingresan a carreras de formación docente, para producir textos académico-científicos de manera eficaz. Esta realidad, y la necesidad de los estudiantes de escribir textos de calidad, imponen continuar con el proceso de alfabetización académica que, de alguna manera, se inició en la escuela primaria y secundaria. Responder a esta necesidad implica ejecutar una serie de acciones pedagógico-didácticas que conduzcan, por un lado, a promover la reflexión sobre la importancia de conocer las características discursivas prototípicas de los géneros académicos propios del campo de la investigación científica y, por otro, a acrecentar o incorporar un conjunto de competencias y herramientas lingüísticas para analizar, escribir y reelaborar textos académico-científicos y optimizar, de esta manera, la calidad de la redacción. Entre las causas más comunes que afectan la calidad de sus textos, podemos mencionar el desconocimiento del código lingüístico, de las reglas ortográficas y de puntuación, la dificultad para escribir textos con un cierto grado de complejidad, el déficit en el manejo de los recursos cohesivos, y la falta de entrenamiento para formular de manera adecuada su propio pensamiento. En este

trabajo argumentamos nuestra postura acerca de que tanto el conocimiento de los contenidos gramaticales como su organización e integración en cada una de las fases del proceso de escritura pueden contribuir a elaborar un texto académico-científico de calidad.

## **Introducción**

Sobre la base de nuestra experiencia como formadores de formadores, podemos afirmar que, durante los últimos años, se ha observado de manera creciente ciertas dificultades, por parte de quienes ingresan a carreras de formación docente, para producir textos académico-científicos de manera eficaz. Esta realidad, y la necesidad de los estudiantes de escribir textos de calidad, imponen continuar con el proceso de alfabetización académica que, de alguna manera, se inició en la escuela primaria y secundaria. Responder a esta necesidad implica ejecutar una serie de acciones pedagógico-didácticas que conduzcan, por un lado, a promover la reflexión sobre la importancia de conocer las características discursivas prototípicas de los géneros académicos propios del campo de la investigación científica y, por otro, a acrecentar o incorporar un conjunto de competencias y herramientas lingüísticas para analizar, escribir y reelaborar textos académico-científicos y optimizar, de esta manera, la calidad de la redacción.

Entre las causas más comunes que afectan la calidad de sus textos, podemos mencionar el desconocimiento del código lingüístico, de las reglas ortográficas y de puntuación, la dificultad para escribir textos con un cierto grado de complejidad, el déficit en el manejo de los recursos cohesivos, y la falta de entrenamiento para formular de manera adecuada su propio pensamiento.

Distintas investigaciones (Arnoux, 2010; Bustamante, 2011; Camps Mundó y Castelló Badía, 2013; Cassani, 1997, 1999, 2006; Ciapuscio, 2002, 2006; Espinal, 2002, Fontich, 2011; Marín, 2007; Otañi y Gaspar, 2002; Parodi, 2010) han señalado que los conocimientos gramaticales -tanto a nivel oracional como textual- juegan un papel crucial en la construcción de un texto. De la misma manera, numerosos manuales de escritura y estilo (Araya, 2010; Carrera y Vázquez, 2007; Cassani, 1994, 1997; Eisner y Juárez, 2014; Koval, 2013; Martínez de Sousa, 2007; Montolío, 2002, 2014, 2016; Morales, 2010; Nogueira, 2010; Tolchinsky, 2010, 2013; Villavicencio, 2011) dedican un espacio significativo a los contenidos gramaticales. Sin embargo, en

la práctica, dichos contenidos suelen relegarse al estadio de la revisión final de los textos.

En este trabajo, con base en la gramática orientada hacia la reflexión y al uso lingüístico, argumentamos nuestra postura acerca de que tanto el conocimiento de los contenidos gramaticales como su organización e integración en cada una de las fases del proceso de escritura pueden contribuir a elaborar un texto académico-científico de calidad.

### **Referentes teóricos-conceptuales**

Se entiende por escritura académica todas las producciones escritas que se realizan en el ámbito académico-científico, tanto por los estudiantes (informes de lectura, exposiciones, tesinas, exámenes, etc.), como por los profesionales de la educación (manuales, ensayos, artículos, monografías, *papers*, etc.). El texto académico-científico transmite información y se basa en el hecho de que el emisor dispone de una información de la que carece el receptor. Por medio del texto, se intenta aproximar los conocimientos de ambos y, para lograr este objetivo, el emisor debe seleccionar cuidadosamente la información y utilizar un estilo claro, objetivo y preciso: debe conseguir hacer inteligible al lector la materia que se está exponiendo.

Poseer la capacidad para escribir textos académico-científicos supone poseer una serie de conocimientos. En este sentido, distinguimos principalmente dos tipos de conocimiento: a) un conocimiento instrumental, del cual disponen todos los hablantes nativos de una lengua; este tipo de conocimiento consiste en saber utilizar de forma espontánea un sistema complejo de reglas gramaticales, de palabras y de significados para hacer comprender el mensaje oral o escrito que se quiere transmitir y, a la vez, comprender los mensajes y las intenciones de otros; y b) el conocimiento declarativo, el cual nos permite dar razón de las reglas gramaticales; así, el componente gramatical debe integrarse en una teoría de la interacción verbal, ya que las reglas que rigen las expresiones lingüísticas son instrumentos para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Por otra parte, un escritor competente debe saber qué secuencias utilizar en el texto que está realizando. Por ello es preciso conocer la estructura de la clase textual que se ha elegido, identificar sus partes y segmentos así como los recursos lingüísticos característicos de cada uno. En este sentido, la gramática posee una estrecha relación con la coherencia y, sobre todo, con la cohesión de los textos.

Producir un texto es una actividad compleja que requiere procesos lingüísticos y no lingüísticos. En cuanto acto comunicativo, involucra al que escribe (emisor), a la audiencia de lectores (receptores) y resulta, obligatoriamente, un producto tangible (escrito en papel o digital) que ha de reunir ciertas condiciones de calidad; o sea, deben ser textos coherentes, cohesivos y adecuados a los propósitos comunicativos. Escribir un texto implica tener en claro a quién, para qué, sobre qué y cómo escribimos. Para redactar se realizan al menos tres actividades: planificar, traducir ideas a palabras y revisar.

Al planificar anticipamos lo que escribiremos; en esta fase, el escritor recoge material de otras fuentes y averigua cuáles son las características del texto que tiene que componer. O bien, simplemente, recoge de su memoria de largo plazo no sólo las informaciones acerca del contenido, sino también sus conocimientos acerca de ese tipo de texto y de cómo se compone. También prepara el plan de texto, es decir, establece cuál sería el “esqueleto” de lo que va a escribir, la organización que sería conveniente darle y hace un primer intento para distribuir el orden de los subtemas, o de los episodios, o de los argumentos, ya se trate de un texto explicativo, descriptivo, narrativo o argumentativo.

Al traducir, el escritor pone en palabras aquello que queremos decir. Marín (2007) señala que:

(...) quien escribe debe “traducir” al lenguaje escrito, los contenidos de su conciencia almacenados en la preparación, o bien debe convertir en enunciados fluidos y bien articulados, las anotaciones que ha podido producir durante ese período de preescritura. Poner por escrito estos contenidos supone no sólo conocer qué decir, sino también supone: conocer el tipo de texto, saber organizar párrafos y conectarlos unos a otros; saber sintaxis, de modo de producir oraciones coherentes y cohesionadas; tener conocimientos de léxico, de cohesión léxica y gramatical, de ortografía y puntuación (...).  
(p.67)

Al revisar, repasamos lo escrito para verificar si efectivamente convertimos en palabras lo que queríamos decir, tanto en contenido como en forma. Atender al mismo tiempo todas estas demandas de la escritura implica una gran sobrecarga cognitiva y, en general, ofrece resultados **mediocres**. Para aliviar la sobrecarga y mejorar los resultados, la didáctica de la escritura propone atender cada uno de estos aspectos en sucesivos borradores. Después de varios borradores, los escritores preparan sus textos para ser leídos; es este el momento en que aparecen las preocupaciones formales que atraviesan exigencias sintácticas y léxicas.

Estos procesos son pensados, no como etapas sucesivas, sino como momentos recursivos, es decir, momentos que se superponen, se repiten, y vuelven sobre sí mismos una y otra vez. En cada una de estas etapas se pueden desarrollar contenidos gramaticales vinculados con los distintos recursos morfosintácticos que permiten configurar las secuencias discursivas. Sin lugar a duda, en cada fase de la elaboración de un texto está involucrado el funcionamiento del sistema de la lengua. En este sentido, cabe destacar que escribir supone tomar decisiones a partir de operaciones cognitivas, tales como elegir estructuras lingüísticas para formular una idea, evaluar esa elección, modificar y reformular las ideas, lo cual requiere el manejo estratégico de componentes lingüísticos relacionados con el empleo de reglas gramaticales.

Desde finales del siglo pasado y hasta nuestros días, han convivido al menos tres posiciones respecto del rol de la gramática en el proceso de escritura. Así, encontramos una orientación tradicional y normativa que define la gramática como el arte o conjunto de reglas para hablar y escribir correctamente. Una posición contraria niega el valor de la gramática en el proceso de escritura. Esta corriente sostiene que las personas no necesitan manejar un conocimiento declarativo de la gramática para escribir correctamente, ya que saben o intuyen cuándo una estructura es anómala aunque no posean los recursos lingüísticos y/o el metalenguaje apropiado para explicar las distintas instancias lingüísticas. Una tercera posición, a la cual adherimos, propone una gramática orientada hacia la reflexión y al uso lingüístico (Álvarez, 1987; Camps, 2010; Di Tullio, 2014; Fontich, 2006; González Nieto y Zayas, 2008; Lerner y Rodríguez, 2007; Ochoa Sierra, 2008; Zayas, 2004; Zayas y Rodríguez Gonzalo, 2011). Esta posición considera que la competencia gramatical, tanto a nivel oracional como textual, juega un rol decisivo para poder reflexionar acerca del lenguaje, comprenderlo y usarlo con propiedad, coherencia, cohesión y adecuación a las distintas situaciones comunicativas. En ese mismo sentido, Díaz Blanca (2013) sostiene que:

La explicitación de normas, reglas, estructura y funcionamiento es importante para producir y comprender mensajes orales y escritos, que respondan a criterios normativos de la construcción de los enunciados (competencia lingüística), a los condicionamientos socioculturales que rigen los comportamientos verbales según la audiencia, los propósitos y el contexto de uso (competencia sociolingüística), así como a los principios de cohesión y coherencia que regulan los diferentes tipos de texto (competencia discursiva o textual). (p. 15)

Sin lugar a duda, el conocimiento explícito de la gramática es necesario para explorar los límites del sistema, contrastar formas alternativas de transmitir un mismo

mensaje, analizar en qué radican las diferencias entre usar una opción u otra en un contexto dado, detectar y evitar casos de ambigüedad y advertir y corregir la inadecuación de una construcción sintáctica. Estamos convencidos de que la gramática constituye una herramienta esencial para apoyar el proceso de producción de un texto; creemos que sin el conocimiento explícito de ciertos conocimientos gramaticales es imposible avanzar en la comprensión de fenómenos textuales o discursivos y/o revisar problemas respecto de la normativa. Los siguientes interrogantes así lo demuestran.: ¿Cómo colaborar en la revisión de la puntuación sin apelar a nociones sintácticas? Por ejemplo, ¿cómo explicar que la norma indica que no debe colocarse coma entre el sujeto y el predicado?; ¿Cómo abordar los problemas de cohesión de un texto y brindar alternativas para la reescritura sin apelar a nociones como pronombre, adverbio, determinantes, entre otros conceptos?; ¿Cómo explicar las diferentes estrategias de ocultamiento del autor sin hablar de las construcciones pasivas e impersonales?

### **Algunos errores típicos observados en las producciones escritas de nuestros estudiantes**

#### ***- usos erróneos del gerundio***

El 30% de los estudiantes se inscribió para cursar todas las materias correspondientes al primer año, **abandonando / Y ABANDONÓ** la cursada durante el segundo cuatrimestre.

El organismo encargado de otorgar las Becas Progresar ha aprobado una serie de normas **modificando / QUE MODIFICAN** algunos artículos de la reglamentación anterior.

La mejor manera de comprender un texto es **desplegando / DESPLEGAR** estrategias de lectura apropiadas.

#### ***- Usos erróneo de las preposiciones***

Hacer mención a / **DE**  
paralelamente con / **A** esto  
al / **HASTA EL** extremo de  
en función a / **DE**  
en relación a / **CON**

discrepar con algo / **DE**  
de sobremanera / **SOBREMANERA**  
grosso modo / **GROSSO MODO**

- **Violación de las reglas de concordancia entre sujeto y verbo y entre sustantivo y adjetivo**

Se analizó / **ANALIZARON** todos los exámenes de la cohorte 2018.  
Se entrevistaron / **ENTREVISTÓ** a todos los sujetos objeto de estudio.  
Cecilia Grierson fue una de las mujeres que más se destacó / **DESTACARON** en el área de kinesiología.  
Brown (2014) es uno de los que sostiene... / **SOSTIENEN**  
Las ideologías no tienen ni lógica ni rigor propio / **PROPIOS**.  
En la primer / **PRIMERA** etapa...  
Es necesario que el investigador tenga claro / **CLAROS** los objetivos...  
Para analizar los resultados, se tendrán en cuenta factores de índole académico / **ACADÉMICA**.  
Uno de los pasos en el proceso de recolección de los datos es tener definido / **DEFINIDOS** los objetivos de la investigación y las variables de la hipótesis.  
Sin lugar a dudas, el poeta posee una capacidad y una imaginación portentosa / **PORTENTOSAS**.  
A través de la historia hubieron / **HUBO** varios niños prodigios interesados en el área de la cultura.  
Se realizó veintiún / **VEINTIUNA** entrevistas a estudiantes de la cohorte 2017.  
Educar es en esencia una tarea perfectiva, organizada, desde la que buscamos objetivos valiosos, que encierren valores con densidad y peso específico / **ESPECÍFICOS**.

### **Dequeísmos y queísmos**

*Algunos ejemplos de usos erróneos*

Swales (2012) sostiene de que... / **QUE...**  
Bazerman (1988) afirma de que... **QUE...**  
Algunos autores aseguran de que... / **QUE**  
Tenemos la impresión que... / **DE QUE**

Algunos autores *sostienen la teoría que...* / **DE QUE**

No hay duda *que* / **DE QUE** los modelos explicativos de la lectura incluyen, además de los factores estrictamente cognitivos, factores psicológicos y ecológicos.

El paradigma constructivista toma su nombre de la noción fundamental *que* / **DE QUE** todo el conocimiento humano se construye.

### **A modo de conclusión**

A través de nuestra experiencia como formadores de formadores, podemos concluir que los conocimientos gramaticales explícitos son necesarios tanto para la búsqueda y detección precisa y consciente de errores propios o ajenos, como para la revisión, explicación, concienciación y enmienda de los errores descubiertos. Este proceso es el resultado de actividades de reflexión y uso como la selección, sustitución, ampliación, simplificación, reconstrucción y construcción de frases, oraciones y párrafos (planificación y textualización), así como de actividades derivadas de los indicadores de corrección y que resultan de la observación de los textos producidos por los propios estudiantes (revisión). En este sentido, tanto el conocimiento explícito acerca del funcionamiento de la lengua como la reflexión gramatical pueden contribuir a desarrollar en el estudiante competencias para planificar, redactar y corregir sus escritos, y desenvolverse de manera autónoma en sus procesos de aprendizaje. De este modo, las nociones gramaticales actúan como insumos para la producción textual.

Escribir textos académico-científicos implica no solo la concientización de la importancia de los conocimientos gramaticales intuitivos, sino también la apropiación de un modo de explicitar esa gramática intuitiva y de usar esos conocimientos en la tarea de escritura. En efecto, nos negamos a aceptar el exilio de la gramática y reivindicamos su rol central en la escritura de textos académico-científicos.

Por lo expuesto, creemos absolutamente necesario implementar en las carreras de formación docente talleres de redacción académica que incluyan la sistematización de la gramática estudiada en relación con los diferentes tipos de textos o géneros textuales y con los mecanismos de coherencia y cohesión. Para ello, creemos que como primer paso es necesario desarrollar actividades de reflexión gramatical. En este sentido, es importante que la reflexión parta del saber intuitivo que tienen los futuros docentes. Algunas de las estrategias didácticas que le permitirán recuperar ese saber implícito y hacerlo explícito son la reformulación; la formulación de clasificaciones o generalizaciones a partir de un corpus dado; la discusión acerca de la posibilidad de



que una determinada forma se produzca en un cierto contexto; el contraste de uso de dos o más formas en un mismo contexto; la expansión o reducción de estructuras lingüísticas; entre otras. Ochoa Sierra (2008) señala que “el desarrollo de la gramática no solo contribuye a los procesos de comprensión y producción de textos, sino que desarrolla complejos procesos de pensamiento racional como la abstracción y la generalización” (p.19). En segundo lugar, sugerimos poner en práctica actividades que conduzcan a identificar y corregir errores respecto de la normativa. Entre estas actividades, podemos mencionar las siguientes: reformulación de oraciones complejas; análisis de casos de queísmo y dequeísmo; ejercicios de aplicación de las reglas de concordancia entre sujeto y verbo, y entre sustantivo y adjetivo; identificación de usos erróneos de preposiciones y corrección de dichos errores; revisión de los usos del gerundio; revisión de los usos de los signos de puntuación, entre otras.

Por otra parte, una forma de hacer que los futuros docentes tomen conciencia acerca del rol de la gramática y de sus propias falencias como escritores inexpertos es extraer enunciados de sus propias producciones que contengan instancias erróneas o no aceptables desde el punto de vista gramatical y utilizarlos como actividades de autocorrección.

## Referencias

- Álvarez, (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Araya, E. (2010). *Abecé de redacción. Una guía accesible y completa para escribir bien*. México: Océano.
- Arnoux, E., (2008). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Arcos.
- Bustamante, S. (2011). *La escritura de textos: un problema gramatical, retórico y psicológico*. Paradigma, 32, 2, 39-052.
- Camps Mundó, A., y Castelló Badía, M. (2013). *La escritura académica en la universidad*. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Camps, A. (2010). *Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración*. En M. García y otros (Eds.), *Interacción comunicativa i ensenyament de llengües*. (pp. 29-42). Valencia: Universidad de Valencia.
- Carrera, L., y Vázquez, M. (2007). *La redacción y el arte de la escritura*. Caracas: Panapo.

- Cassany, D. (1997). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1997). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Ciapuscio, G. (2002, abril). *El lugar de la gramática en la producción de textos*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional "Lectura y Escritura: nuevos desafíos". Universidad Nacional de Cuyo.
- Ciapuscio, G. (2006). *Los conocimientos gramaticales en la producción de textos*. En R. Cabrera y N. Poloni. (Eds.), *Homenaje a Ana María Barrenechea* (pp.157-169). Buenos Aires: Eudeba.
- Di Tullio, A. (2014). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Díaz Blanca, L. (2013). *El papel de la gramática en el proceso de escritura*. *Leyenda*, 17, 12- 36.
- Eisner, L., y Juárez, F. (2014). *Introducción a la lectura y escritura académica. Cuadernillo teórico-práctico N.º 1*. Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina.
- Espinal, O. (2002). *Algunas consideraciones sobre la gramática y sus implicaciones para la enseñanza aprendizaje de la producción escrita*. *Ciencia y Sociedad*, 27(4), 578-590.
- Fontich, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Fontich, X. (2011). *Enseñar y aprender gramática en la escuela obligatoria, hoy*. *Revista Espaço Pedagógico*, 18(1), 50-57.
- González Nieto, L., y Zayas, F. (2008). *El currículo de lengua y literatura en la loe*. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 48, 16-35.
- Koval, S. (2013). *Introducción a la escritura académica. Pautas formales y temáticas para el desarrollo de trabajos científico-académicos*. Barcelona: Temas.
- Lerner, D., y Rodríguez, Ma. E. (2007). *Diseño para 2º año (8 esb). Prácticas de lenguaje*. Buenos Aires: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación.
- Marín, M. (2007). Enseñar a escribir y enseñar gramática. *Quehacer Educativo*, 54 66-70.

- Martínez de Sousa, J. (2007). *Manual de estilo de la lengua española*. (3ra ed.). Gijón: Trea.
- Montolío, E. (2016). *Manual de escritura para la carrera de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Montolío, E. (Coord.) (2002). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel
- Montolío, E. (Coord.) (2014). *Manual de Escritura Académica y Profesional*. Barcelona: Ariel.
- Nogueira, S. (Coord.) (2010). *Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Ochoa Sierra, L. (2008). La gramática y su relación con la lectura y la escritura. *Educación y Ciudad*, 15, 9-20.
- Otañi, I. y Gaspar, M. (2002, abril). *Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional "Lectura y Escritura: nuevos desafíos". Universidad Nacional de Cuyo.
- Parodi, G. (Ed.) (2010). *Alfabetización Académica y Profesional. Leer y escribir en el Siglo XXI*. Santiago de Chile: Ariel
- Tolchinsky, L. (Coord.) (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona: Octaedro/ICE.
- Tolchinsky, L. (Coord.). (2010). *La escritura académica. Cuadernos de docencia universitaria 29*. Barcelona: ICEY Ediciones Octaedro.
- Villavicencio, M. (2011). *Escribir en la universidad. Guía para estudiantes y docentes de pregrado y posgrado*. Ecuador: Cuenca.
- Zayas, F., y Rodríguez Gonzalo, C. (2011). *El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua*. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 91-106). Barcelona: Graó.