

Capítulo 159: 1309-1314

Razonamientos lógico/gramaticales y enseñanza de la lengua

Stella Maris Tapia

En Victor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores (2010)
La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina.
Los colores de la mirada lingüística.
Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
ISBN 978-950-774-193-7

Razonamientos lógico/gramaticales y enseñanza de la lengua

Stella Maris Tapia

Universidad Nacional de Río Negro

Bariloche, Argentina

stella.tapia@gmail.com

Resumen

El proyecto “La universidad y la intervención en el sistema educativo: la enseñanza de la lengua primera”, de la Universidad Nacional de Río Negro tiene por objeto de análisis los textos producidos por los alumnos ingresantes a la Universidad, donde se evidencian carencias o discontinuidades de razonamientos lógico-gramaticales que permiten postular dificultades en la enseñanza. Su finalidad es identificar los razonamientos no enseñados en la gramática del castellano/ español para utilizarlos como insumo que permita elaborar una propuesta didáctica e intervenir en la enseñanza de la lengua materna, desde el nivel universitario, articulando acciones con otros niveles del sistema educativo. La metodología adoptada parte del análisis del texto como objeto empírico, indexado como género en un ámbito específico de la comunicación humana. Los textos analizados - producto de la actividad de escritura de los exámenes de ingreso - se inscriben en el género textual de la carta formal, y en ellos predomina el tipo de discurso interactivo. Considerando que las formas de los razonamientos a realizar mediante las acciones de planificación del texto responden a una lógica praxeológica en combinación con una lógica epistémica, gramatical, resulta un dato significativo la alta frecuencia de aparición de errores en las proposiciones que introducen relaciones causales. Al centrarnos en los razonamientos postulamos que un problema de planificación textual y el desconocimiento de las elecciones gramaticales implícitas en los mecanismos de textualización producen desajustes en la coherencia local por elisiones de segmentos de una cadena lógica.

Introducción

En el marco del proyecto “La universidad y la intervención en el sistema educativo: la enseñanza de la lengua primera” de la Universidad Nacional de Río Negro, nos encontramos analizando los textos producidos por los alumnos ingresantes a la Universidad para detectar las carencias o discontinuidades de los razonamientos lógico-gramaticales, no con el objeto de realizar un diagnóstico sobre las dificultades, sino con el propósito de estudiar las dificultades de enseñanza en los procesos formativos de los años anteriores y diseñar aportes en pos de la reformulación de propuestas didácticas que integren las disociaciones existentes en los enfoques hegemónicos de la enseñanza de la lengua (Riestra, 2010).

Inscripto en el programa de trabajo del interaccionismo socio-discursivo, presentaremos en primer lugar el marco teórico y epistemológico para centrarnos, a continuación, en los mecanismos de textualización empleados en los textos escritos por los alumnos para la formulación de las relaciones causales donde se evidencia una ruptura de la cadena lógica de causa-efecto. Para ello, seleccionamos, dentro de los textos que integran el corpus, aquellos exámenes de ingreso que han sido corregidos por los docentes detectando errores en la coherencia local, y relevamos los casos en los que la falta de coherencia se condice con un quiebre de la concatenación lógica.

El análisis de los casos en los que notamos dicha discontinuidad nos permite identificar que el aislamiento del sentido y de la forma del texto, ha generado como consecuencia una falencia en el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales, efecto no deseado de la enseñanza de la lengua.

Marco teórico: El texto como producto empírico

El interaccionismo socio-discursivo concibe el actuar humano como la unidad organizadora del funcionamiento psicológico y sociológico, siendo los procesos de socialización y de individuación dos aspectos complementarios del desarrollo humano (Bronckart, 2007). El proceso de socialización fue posible gracias al surgimiento y desarrollo de instrumentos semióticos. La semiotización origina una actividad verbal que se organiza en textos, los cuales, a su vez, se indexan en géneros textuales, constructos históricos correlacionados con las actividades no verbales con las que interactúan (Bronckart, 2004), cambiando con el tiempo y con las formaciones socioverbales. En este sentido, ...“la noción de texto designa toda unidad de producción verbal que vehicula un mensaje lingüísticamente organizado y que tiende a producir en su destinatario un efecto de coherencia. Y por lo tanto esta unidad de producción verbal puede considerarse como la unidad comunicativa de rango superior.” (Bronckart, 2004. P. 48).

Asimismo, cada texto empírico se organiza en tres estratos superpuestos: la infraestructura general del texto, los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilidad enunciativa, conformando lo que Bronckart metaforiza como un milhojas, una superposición de carácter jerárquico que ubica en el nivel más profundo la infraestructura, constituida por el plan general del texto, los tipos de discurso que comporta y las modalidades de articulación entre los tipos de discurso. Los

mecanismos de textualización (mecanismos de conexión, cohesión nominal y cohesión verbal) crean series isotópicas que establecen la coherencia temática, pues hacen evidente la estructuración del contenido temático; mientras que los mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa son más superficiales por estar ligados al tipo de interacción que se establece entre el autor y sus destinatarios.

Siguiendo el modelo de análisis textual propuesto por Bronckart (2007), podemos reconocer que, en la arquitectura interna de los textos, los tipos de discurso traducen formatos que organizan los intercambios “interindividuales de representaciones (significado)”.

Los razonamientos se relacionan con los tipos de discurso que los operacionalizan: los razonamientos prácticos en el orden del discurso interactivo; los razonamientos cronológicos y causales en los relatos y narraciones; los razonamientos de orden lógico y semilógico en los discursos teóricos. Es por ello que en los procesos de mediación formativa los tipos de discurso adquieren un lugar central, ya que el agente que produce un tipo de discurso debe planificar internamente estos segmentos poniendo en marcha los procesos mentales y verbales que son los razonamientos: “En este mismo proceso, el agente aprende a manipular las estructuras temporales propias de los tipos y a situarse respecto de ellas. Asimismo, conoce las condiciones de distribución de las voces para ubicarse en el concierto de las diferentes posiciones sociales posibles” (Bronckart, 2007. 86).

Mecanismos de textualización en el razonamiento de la causalidad

El análisis de 158 exámenes de ingreso a la universidad fue realizado según el modelo descendente propuesto por Bronckart, explicado anteriormente. Los textos, productos empíricos de la actividad de lenguaje de los alumnos, se inscriben en el género textual de la carta formal. La consigna, como enunciado organizador del género discursivo/textual (Riestra, 2008) explicita el conjunto de parámetros que conforman el contexto de producción, facilitando a los alumnos la planificación de la organización del texto: se trata de pedir un cambio de horario para el cursado, argumentando con dos motivos valederos.

En cuanto a la infraestructura textual, predomina el tipo de discurso interactivo, ya que se ubica en las coordenadas del mundo discursivo del exponer implicado: por una parte, las coordenadas generales que organizan el contenido temático del texto se presentan en forma conjunta al mundo de la acción verbal; por otra parte, se encuentran en relación de dependencia con el agente de la acción verbal.

Al analizar los mecanismos de textualización empleados por los alumnos, hemos detectado un problema de enseñanza, que postulamos de la siguiente manera: el desconocimiento de las categorías gramaticales impide el razonamiento sobre la construcción morfosintáctica realizada; la dimensión praxeológica, del hacer del lenguaje, se encuentra desligada de la posibilidad de seleccionar o combinar de la lengua.

La aparición de dificultades en los mecanismos de textualización referidos a la cohesión nominal, por desconocimiento de los pronombres conforma un 30% de los casos, y los relacionados con la conexión, por desconocimiento o uso incorrecto de los organizadores textuales lógicos, característicos del orden del exponer, integran un 20% de los casos.

Resulta un dato significativo la alta frecuencia de aparición de discontinuidades en relaciones causales, en particular, en aquellas que deben presentar los efectos de una cadena de causas y consecuencias: un 21% de errores en la coherencia local presentan una ruptura de una cadena lógica o la ausencia de expresión de las relaciones causales en construcciones subordinadas causales. Entendemos por relación causal a la inferencia, producto de una generalización, de una circunstancia tal como condición (suficiente y/o necesaria) para la aparición de un acontecimiento, mientras que la cadena causal presenta una sucesión de varios efectos, tal que si A causa B, B causa C, C causa D y D causa E, “podemos considerar a E como efecto de cualquiera o de todos los sucesos anteriores” (Copi, 2007. P. 417).

Gramaticalmente, utilizaremos una definición amplia de causalidad, adscribiendo a que tanto las subordinadas causales propiamente dichas como las finales pueden ser seleccionadas para la expresión del proceso causa-efecto: ...“el ámbito semántico de la causalidad abarca las relaciones causales propiamente dichas, finales, condicionales, concesivas y consecutivas, que se organizan según la particular concepción que en cada una de ellas se establece entre la causa y el efecto, pues todas, aunque desde distintas perspectivas, inciden en uno u otro contenido” (Galan Rodríguez, 1999. P. 3601).

Distinguimos dos aspectos de discontinuidades relacionadas con la expresión de la causalidad en los textos de los alumnos: en un primer aspecto, caracterizamos la ruptura de la cadena lógica que se manifiesta junto a la suposición de que el destinatario repondrá, a partir de un conjunto de representaciones compartidas, la información necesaria para restituir la cadena lógica; y en otro aspecto, caracterizamos un conjunto de casos donde en el orden sintáctico se seleccionan valores incorrectos, lo que se manifiesta, igualmente, en un quiebre de la cadena lógica. Ambos tipos de

errores devienen en un problema didáctico que puede plantearse como la necesidad de articular dos lógicas disjuntas y simultáneas en la enseñanza de la lengua.

Ruptura de la cadena lógica que se manifiesta como elisión basada en la suposición: ausencia de planificación propia del orden escritural

Un conjunto importante de dificultades de la coherencia local se condicen con la ruptura de una concatenación lógica, donde una parte del razonamiento queda elidido por ausencia de elementos del lenguaje gramaticalmente desplegados. El agente verbal estaría apelando a representaciones sociales, a conocimientos supuestamente compartidos con el destinatario, que remiten a un mismo universo de referencia, los cuales otorgarían sentido a las relaciones causales omitidas.

A modo de ejemplo:

(1) Motiva esta solicitud, por un lado el clima *por todos conocidos* que reina en nuestra ciudad, el que por ahora es llevadero pero, que una vez entrado el invierno trae sus complicaciones, sobre todo después de las 20 horas.

La relación entre el invierno, sus consecuencias (las “complicaciones” no desplegadas verbalmente) y el cambio de horario puede provocarles extrañeza a quienes no comparten un marco de información común, el conjunto de saberes “por todos conocidos”: la cadena lógica aparece fracturada.

Similares características encontramos en los siguientes ejemplos, tomados de otros textos:

(2) Otra de las razones por la cual se pide un cambio de horario es la zona en la cual habitamos. *Todos sabemos* la dificultad que conlleva vivir en el invierno, se hace difícil mantener una asistencia completa.

(3) También queríamos comentarles que para la época invernal, debido a las nevadas o al hielo, muchos compañeros pensamos que este horario de tarde iba hacer [sic] muy bueno porque en este caso mencionado anteriormente muchos no vamos a poder concurrir a las clases de mañana, sabemos que los colectivos tardan mucho, nos mojamos esperando y otra de las cosas es que la mayor parte vivimos muy lejos de la sede.

La cadena de causas entre la zona, el invierno, el horario y la asistencia es un supuesto que el destinatario deberá reponer.

(4) Contar con un turno noche sería demasiado dificultoso para los que viajan en medios de transporte como son los colectivos en altas horas de la noche.

El significado puede reponerse atendiendo al universo de referencia: los servicios de transporte público de pasajeros de la ciudad de Bariloche no circulan en horarios nocturnos.

Otra concatenación de causas, acompañada de imprecisión léxica:

(5) Otro motivo es el tema de transporte, ya que la mayoría de nosotros nos manejamos y/o trasladamos por este medio. Se nos complicaría mucho en el invierno (con la nieve) y en los horarios de mañana y noche se haría muy dificultoso poder llegar a clases y/o a nuestros hogares.

Con respecto a estos ejemplos, notamos mecanismos de enunciación particularmente marcados mediante modalizaciones cuasi-lógicas que implican generalizaciones: “*por todos conocidos*”, “*todos sabemos*”, operando como refuerzos del mundo referencial supuestamente compartido con el receptor, y como garantes de la coherencia pragmática, pues permitirían reponer los razonamientos elididos.

La elisión de elementos, no obstante, no es una característica del orden de la escritura, sino del orden de la oralidad, donde la copresencia del agente verbal y del destinatario, el conocimiento de la situación y la existencia de componentes no verbales torna prescindible la completitud de la alocución. (Luria, 1995). Por su parte, el orden escritural exige, como observara Vygotski (1934) el máximo de despliegue y diferenciación sintáctica, o en términos de Ong (1982), un despliegue analítico que pueda prever: “...todos los posibles significados que un enunciado puede tener para cualquier lector posible en cualquier situación concebible, y se debe hacer que el lenguaje funcione a fin de expresarse con claridad por sí mismo, sin contexto existencial alguno” (P. 105).

Considerando que en los Informes del Curso de ingreso de Lengua a la Universidad Nacional de Río Negro (2009, 2010) se daba cuenta, en un diagnóstico inicial sobre la actividad de escritura de los alumnos, de “falta de hábitos y habilidades para la planificación textual previa a la puesta en forma y la ausencia de revisión y reescritura de los propios textos”, esta ausencia de planificación en el orden praxeológico, del hacer textual, puede verse como un efecto formativo de la no distinción entre los órdenes de la oralidad y la escritura, consecuencia de la perspectiva didáctica de la “comunicación y expresión” (Riestra, 2010).

Ruptura de la cadena lógica manifiesta en el orden sintáctico

Dado que la consigna del examen explicitaba que era necesario fundamentar el pedido de cambio de horario consignando motivos valederos, la textualización requería del desarrollo de relaciones causales, introducidas mediante organizadores textuales lógicos, marcados lingüísticamente mediante subordinantes o conjunciones de subordinación.

Como error característico de textualización vemos el uso de los subordinantes causales para introducir una construcción subordinada B a una A, donde B se presenta como causa de A y, sin embargo, lógicamente no lo es.

En el ejemplo siguiente, la solicitud de un horario matutino se argumenta:

(6) ...*como* la mayoría de nosotros egresó de la escuela secundaria el año pasado, no trabaja *porque* dedicaba gran parte del tiempo a sus estudios.

Inferimos que el razonamiento que no pudo ser desarrollado en forma coherente es que, dado que la mayoría de los alumnos cursaba la escuela secundaria por la mañana (causa A) y dedicaba gran parte de su tiempo a los estudios (causa B) y dado que, además, no trabaja (causa C) el horario matutino es el más adecuado (efecto). En cambio, lo que leemos en el ejemplo, en función de la selección de los nexos “*como*” y “*porque*”, es que la causa del pedido del horario matutino es no trabajar, y que esto se origina en el egreso de la escuela secundaria conjuntamente con el tiempo dedicado al estudio.

En el siguiente ejemplo, el motivo para solicitar un horario de cursada diurno se justifica de la siguiente manera:

(7) ...creemos que vamos a tener muchas complicaciones en el invierno, *debido a* las heladas y nevadas frecuentes que se van a producir el descenso de la temperatura y las posibles nevadas, *pueden evitarnos* salir de la institución educativa a las [sic] que hayamos concurrido, dificultades para maniobrar vehículos e incluso graves enfermedades.

En este caso inferimos que las complicaciones propias del invierno: nevadas, heladas y descenso de la temperatura, son la causa (A) de tres efectos: b) no poder salir de la institución educativa, c) dificultades para maniobrar vehículos y d) graves enfermedades. Sin embargo, la ausencia de signos de puntuación, el error de concordancia en el pronombre relativo y el uso del infinitivo “*evitarnos*”, afectan a la coherencia local impidiendo la recuperación de la cadena lógica señalada anteriormente.

Por último, otro ejemplo de desconocimiento de las formas gramaticales lo constituye:

(8) Otros de los inconvenientes es el clima; lamentablemente en Bariloche contamos con inviernos muy fríos, donde se producen grandes nevadas; por lo tanto, los fríos muy intensos en los horario de 19 hs. en adelante; además un problemas en los transportes públicos, el cual suspenden directamente sus actividades.

Dejando de lado los errores de concordancia, en este caso vemos cómo la frase adverbial de función cohesiva “*por lo tanto*”, no expresa la consecuencia (B) de la causa (A): “el invierno muy frío”, sino que se coordina con una consecuencia externa al razonamiento, (C) la suspensión de los transportes públicos, efecto que no se explicita en relación con la causa antecedente.

En estos tres ejemplos se puede identificar el uso de los organizadores textuales en el nivel de la textualización, aunque se insertan como una selección lingüística que no expresa su significado.

Hemos descripto las rupturas de las cadenas lógicas manifiestas o bien en el aspecto sintáctico, o bien en el orden escritural. Sin embargo, la mayor parte de los casos registrados combinan desajustes en ambos aspectos, lo que resulta en alteraciones de la coherencia local en las que difícilmente se puede inferir el razonamiento involucrado. Como vemos en el ejemplo:

(9) Las razones son las siguientes:

-El horario laboral es inmodificable porque se superpone al de cursada.

-El rol familiar de madre/padre, viudo, soltero, ama de casa, etc.

- No tener un medio de transporte, ya sea colectivos, que nos acerque a nuestro domicilio.

Estas razones son las principales.

La falta de planificación en el orden escritural puede ser el motivo de la presencia de viñetas para introducir una enumeración, poco común en el género textual; asimismo notamos que la segunda causa presenta una elisión y deja librado a los supuestos del destinatario el entender el significado de las representaciones sociales en relación con los roles enumerados. En cuanto al aspecto sintáctico, reconocemos la selección del nexo “*porque*” para introducir una subordinada causal, en lugar de una conjunción que introduzca una coordinación consecutiva con valor adverbial (“*El horario laboral es inmodificable, por consiguiente, se superpone al de cursada*”).

Resulta necesario señalar el desconocimiento, por parte de los alumnos, del razonamiento abstracto sobre la lengua materna, sustentado en contenidos lingüísticos específicos que permitan el análisis sintáctico gramatical. Como consecuencia de la escisión de los contenidos discursivo-textuales de los contenidos gramaticales en los “enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua”: ... “los profesores [en el secundario] privilegian el objeto texto en la práctica y el enfoque comunicativo como referencia teórica, sin llegar al nivel sintáctico de la construcción textual. Se ha incorporado la noción de “conectores” como función semántico-sintáctica, pero al carecer de caracterización morfológica, aumenta el nivel de confusión respecto de las nociones gramaticales (relaciones morfo-sintácticas)”. (Riestra, 2005)

El enfoque comunicativo se tradujo en las propuestas de manuales escolares, debido a la ausencia, hasta el año 2008, de Contenidos Básicos Comunes para las escuelas secundarias de la Provincia de Río Negro. Ante la falta de lineamientos curriculares y pese a no haber adherido la provincia a la Ley Federal, los manuales asumieron en los hechos el lugar de la transposición didáctica, extendiendo los contenidos y el enfoque de la reforma educativa.

Una revisión de diez manuales de diferentes editoriales, a los que consideramos en carácter de muestra, por ser títulos disponibles en la biblioteca de un establecimiento escolar de nivel secundario

para segundo y tercer año, permite registrar que seis de ellos presentan los conectores causales, a veces llamados marcadores textuales, como elementos de cohesión, en forma de cuadro o de lista. No se explicita la definición de conector (o marcador textual), su función sintáctica ni el marco teórico de esta conceptualización. Desde otro punto de vista, y sin articular con el contenido anterior, se exponen las relaciones de causa y consecuencia como parte de los “procedimientos” que conforman un “tipo de texto”. Por último, en cuatro de los manuales se observa, como contenido sintáctico aislado, la presentación de proposiciones incluidas, seguida, en dos de los cuatro, por ejercicios para el reconocimiento y el análisis sintáctico.

La anterior descripción de los manuales ejemplifica que los enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua han privilegiado los contenidos textuales por sobre los contenidos sintáctico-gramaticales y que no se ha podido articular didácticamente la dimensión del hacer textual con el saber epistémico gramatical.

Dos lógicas disjuntas: articulaciones entre la lógica praxeológica y la lógica gramatical

Como señalamos, la investigación en didáctica de la lengua tiene por objeto el estudio de los efectos de las mediaciones formativas.

La descripción de los razonamientos praxeológicos y semilógicos implicados en los tipos de discurso, y de los mecanismos de textualización que emplearon en sus textos los alumnos ingresantes a la universidad da cuenta de la necesidad de profundizar en la línea de investigación para revertir las propuestas formativas que devinieron en la dislocación de los contenidos textuales y de los contenidos gramaticales, arrojando como resultado una falencia en el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales: “...inferimos que las lógicas utilizadas y transmitidas en la enseñanza de la lengua materna disocian las dimensiones discursivas de las dimensiones textuales. Por lo general, una dimensión domina a la otra y la sesga como objeto de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otro modo, por una parte se atiende a la práctica de hacer textos y, por otra, a la descripción semántico-categorial de las nociones gramaticales-” (Riestra, 2010).

Podemos reconocer, a partir de la descripción de las concatenaciones causales realizada, la urgencia por diseñar propuestas didácticas que permitan el abordaje simultáneo, durante la formación escolar, de dos dimensiones epistemológicas o dos lógicas disjuntas (Riestra, op. cit.): por un lado, las acciones de la actividad del lenguaje en función del contexto comunicativo, es decir, la lógica praxeológica y por otro lado, la lógica gramático - proposicional o lógica formal. De esta forma, podríamos aportar para el desarrollo de seres humanos que razonen desde la acción del lenguaje en sus lenguas.

Referencias

- Bronckart, J-P (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J-P (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Copi, I. M. y N. Miguez (2007). *Introducción a la lógica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Galan Rodríguez, C. (1999) “La subordinación causal y final”. Bosque, I. y V. Demonte. *Gramática descriptiva de la lengua española*. 3. *Entre la oración y el discurso*. Madrid: Espasa Calpe.
- Luria, A. R. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor, Aprendizaje.
- Ong, W. (1982/87). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: FCE.
- Riestra, D. (2005). “Didáctica de la lengua. Acerca de las dificultades de la práctica: la enseñanza de las nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural”. *Propuestas 10. CELA*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2010) “Enseñar a razonar en lengua materna, las implicancias discursivas y textuales de la acción de lenguaje.” *II Encontro Internacional do Interaccionismo SocioDiscursivo in Linguistics studies*, UNL, Lisboa, Portugal.
- Vygotski, L. (1934/2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.