



Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 11(3) septiembre-diciembre 2004: 460 - 471

Jerarquías referenciales en el manejo del discurso académico

Mayela Vílchez y Beatriz Manrique

*Centro de Investigación de la Comunicación e Información,
Escuela de Letras y de Educación. Facultad de Humanidades
y Educación. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.*

E-mail: mayelavilchez@cantv.net; beatrizmanrique@cantv.net.

Resumen

Esta investigación indaga el uso jerárquico de las proformas en el discurso académico de estudiantes universitarios. Los resultados muestran cambios favorables, después del entrenamiento para identificar los referentes aludidos en las proformas. La producción textual, inicialmente, pareció evidenciar el uso de estos elementos, pero al jerarquizar la frecuencia en el abanico que el sistema ofrece, resultaron privilegiados sólo los relativos y los clíticos. Esto pudiera explicarse debido al enfoque gramaticalista de la escuela que privilegia las construcciones de relativo sin reflexión metalingüística y omite otros elementos fóricos, lo que dificulta el manejo de estos valores intratextuales para el mantenimiento temático.

Palabras clave: Jerarquías referenciales, sustitutos, intervención.

Grammatical Hierarchies in Textual Referent Handling

Abstract

This work presents the hierarchical use of proforms in the academic discourse of 25 university students. The results show a favorable change, after a training to identify proforms and their referents. Informants' textual production, initially, evidenced an apparently appropriate proforms' use; however, after ordering the frequency of the language options, the uses of relative pronouns and clitics were favored. This may be caused by the teaching grammar approach applied in schools, as it privileges the use of relative constructions, without metalinguistic reflection; it also omits the development of other foric elements, hindering the learning of these substitutes with an intratextual value.

Key words: Grammatical hierarchies, substitutes, pedagogical intervention.

Origen y fuentes del estudio

La investigación que presentamos en este reporte esta orientada a explorar los aportes de la didáctica discursiva en el mejoramiento de la lengua escrita dentro del contexto académico, universitario. En esta línea hemos desarrollado varios estudios empíricos. En un primer intento se indagaron los niveles de rendimiento que mostraban los estudiantes participantes en el uso de algunas destrezas textuales, a partir de la aplicación de un ensayo de propuesta pedagógica. Luego, se exploraron las causas y consecuencias de la oralidad en su escritura,

lo que permitió concluir que muchos de los estigmatizados "errores de redacción" son producto de la transferencia de un código a otro. En esta oportunidad, se trata de indagar cuál es la jerarquía que trazan los informantes cuando usan las marcas gramaticales para el mantenimiento y la prosecución del referente, así como también, para el tránsito entre la producción indicial, concreta, al territorio conceptual o producción ideacional. A partir de lo anterior se establecieron los siguientes objetivos:

1. Determinar la capacidad de los informantes para identificar los referentes, aludidos por las proformas, en un contexto de ítem estructurado, en la moda-

- lidad de pre-test o prueba exploratoria.
2. Jerarquizar el índice de frecuencia, con que los informantes utilizaron la referencia fórica en sus textos, durante la fase de producción textual.
 3. Determinar los cambios favorables, en torno a estos valores lingüísticos que lograron alcanzar los sujetos, en situación de entrenamiento

Algunos autores como Beaugrande y Dressler (1997:101), Wertsch (en Lomas y Osoro, 1994:49) al referirse al tema de la referencia plantean que su discusión ha sido intensa y controversial ya que es imposible analizar la comunicación sin ella pues, se considera que ella no es sólo un aspecto de índole gramatical sino una "propiedad lógica de los mundos textuales". Esta sería la idea esencial acerca de la enorme complejidad y subjetividad con que la referencia organiza y relaciona los elementos textuales y contextuales que rodean la construcción discursiva.

En el contexto de la gramática formal la referencia es definida como un mecanismo de orden gramatical, pero para la lingüística textual es considerada el procedimiento más importante, dentro de los procedimientos de correferencialidad, que ayudan a mantener la cohesión de un texto. Ella constitu-

ye el centro de donde emergen los otros procedimientos cohesivos, como la sustitución y la elipsis. Equivale a un proceso de alto rendimiento informativo, ya que permite la presencia de los elementos textuales sin necesidad de repetirlos, por lo que la referencia "es la relación que se establece entre las expresiones lingüísticas y lo que representan en el mundo o universo del discurso" Lyons (1991: 221).

Lo anterior nos conduce a dos premisas importantes: en primer lugar, la referencia constituye un aspecto del significado del enunciado dependiente del cotexto¹ Alcazar-Martínez (1997: 145-146) y en segundo lugar, los procedimientos referenciales son la expresión más compleja del estado de relación (continuidad) en que los usuarios textuales construyen el discurso. A través de ellos reemplazamos elementos independientes (formas nominales), portadoras de contenido, por otras dependientes, más breves (formas gramaticales) En realidad funcionan como un conjunto de enlaces intratextuales que establecen las relaciones semánticas necesarias para construir la unidad de significación, de allí su enorme importancia. Economiza y simplifica la superficie textual y mantiene el contenido informativo en situación de almacenamiento activo¹.

1 La noción de cotexto traduce lo que está dentro del texto: en palabras de Jakobson es una ley lingüística mediante la cual toda unidad es a su vez entorno lingüístico o marca de referencia para otra unidad. Las anáforas y los deícticos son una expresión clara de cotexto.

Silverstein, (1997:6), Wertsch (ibid) distinguen, entre otros, la referencia proposicional y la discursiva. La primera, inspirada en la tradición formalista, es llamada también por Silverstein (ibid) "función referencial" y expresa cómo se marcan las relaciones de caso (funciones gramaticales) entre una forma lingüística y sus significados, independientemente del uso.

Por el contrario, la llamada referencia discursiva, acentúa el valor referencial del signo en situación de habla. Según el autor antes mencionado no es posible analizar la comunicación humana partiendo solo del primer tipo de referencia, ya que eso dejaría a un lado fenómenos muy importantes.

Un principio de clasificación elemental de la referencia es la dicotomía exofórica y endofórica. La primera llamada tradicionalmente referencia deíctica (personales, posesivos, indefinidos, adverbios) es el fenómeno según el cual los elementos lingüísticos adquieren significado pleno en el aquí y ahora de la enunciación. Por el contrario, la referencia endofórica llamada también "deixis textual" opera cuando el texto se aleja del contexto situacional del hablante y alude a referentes que están dentro de él. Las mismas formas, antes aludidas actúan en un nuevo espacio, el territorio textual; lo que hace que el texto se aleje del aquí y ahora de la enunciación. En ella podemos distinguir

la referencia anafórica y catafórica. La primera permite recuperar un significado nombrado antes. Por el contrario, la catáfora alude a un elemento que va a decirse en el espacio y en el tiempo del propio texto. Los elementos lingüísticos que cumplen la función endofórica se llaman proformas. A los efectos de nuestra investigación, se tratará de develar en cual de las dos direcciones (exofórica y endofórica) transitan los textos estudiados.

Marco metodológico

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se ubica dentro del paradigma cualitativo y forma parte de un proyecto de investigación (Programa Textus) que se lleva a cabo en la Universidad del Zulia, con el propósito de mejorar la producción escrita de los estudiantes de reciente ingreso. La muestra estuvo conformada por veinticinco alumnos del segundo semestre de la Escuela de Educación mención Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia. El material de análisis fue obtenido a partir de las actividades realizadas en un curso de 4 horas semanales durante un semestre.

El programa de intervención se realizó en la modalidad de taller monitoreado, el cual abarcaba cuatro módulos (el texto y la interacción comunicativa, la cohesión, la coherencia y el manejo de la macro

estructura para montaje y desmontaje textual). A tal efecto, se aplicó un pre y un post test, los cuales a través de trece ítems recorrían el contenido de los módulos. Ambos instrumentos estaban acompañados de una producción textual sugerida (semi-estructurada), marcada en la modalidad de prosa expositiva. En ella se le pedía al estudiante que explicara los efectos del consumo de alcohol en el organismo, sin limitaciones de espacio ni tiempo por lo que el corpus estuvo constituido por un total de 48 textos, 23 antes y 25 después del entrenamiento.

Debido a la naturaleza de orden cualitativo, (investigación-acción) que orientaba el trabajo suponíamos que el entrenamiento durante un semestre debía mejorar en los estudiantes el uso de las marcas referenciales no solo en cuanto a cantidad de proformas sino al nivel de adecuación al modelo de texto escrito (referencia endofórica). Para contextualizar la información obtenida se aplicó una encuesta que evaluaba la familiaridad y experiencia de los sujetos con material escrito.

El procedimiento de registro obligó a analizar texto por texto y a tomar unos criterios para evaluar el primer ítem sobre la comprensión de la referencia y otro para el ítem de la producción; ya que la primera, se refería al reconocimiento de los referentes a los cuales aludían las proformas; por el contrario, para evaluar el segundo, se tomó en

cuenta todo el inventario de recursos gramaticales que registra el sistema. Esto permitiría jerarquizar el uso que los sujetos hacían de los recursos fóricos y medir la proporción entre lo endofórico y lo exofórico.

Análisis y presentación de los resultados

Tal como se esperaba, los textos analizados no pudieron ser considerados semiestructurados en consonancia con el instrumento aplicado. Su alto índice de repeticiones y ambigüedades obligó a considerarlos como bocetos de texto y no como producciones.

En el ejercicio de reconocimiento, los sujetos mostraron mayor desacierto que aciertos, sobre todo en el uso del demostrativo (24%).

Es de hacer notar que la identificación del referente en el pre-test fue muchas veces entrada porque los sujetos los buscaban en posición posterior, siendo que todos los ca-

sos presentados respondían al modelo de referencia anafórica; lo que parece indicar un desconocimiento de la línea de temporalidad (Vílchez, et al 2001) propia de la construcción discursiva, es decir el movimiento en retroceso que caracteriza ese tipo de referencia no se corresponde con los modelos o guiones cognitivos, internalizados por los informantes. Son oportunas las observaciones de Weinrich (1964) cuando define el estatuto subjetivo

del tiempo en la lengua, y distingue claramente el tiempo lingüístico del tiempo físico (lineal, irreversible y unidireccional). Aquél, según afirma el autor, no coincide con el tiempo físico, ya que es el hablante, el centro deíctico a través del cual se implanta la perspectiva temporal. Sin embargo, después del entrenamiento, en el caso del demostrativo, el uso inadecuado disminuyó de 76% a 52% (Tabla 1). Aunque se esperaba que en este tipo de ítems se obtuviera un mayor acierto.

Al transferir los valores obtenidos al rendimiento por informante se detectó que en el pretest, sólo 3 informantes (12%) de ellos acertaron la identificación de los tres referentes, mientras que un 40% (10 informantes) erraron sus respuestas. En el postest los resultados fueron más satisfactorios ya que en el renglón "tres aciertos" se obtuvo una variación de 40% (10 informantes) y en ningún acierto se redujo a 20% (Tabla 2). Esto revela un índice de crecimiento superior, al esperado; lo que revela que los procedimientos de construcción, requieren de una mayor ejercitación y deben ir

acompañados de procesos de reflexión metalingüística que garanticen el desarrollo del tutor interior o aprendizaje autónomo.

Ahora bien, en relación al proceso de redacción, la situación se torna más compleja. Si observamos la Tabla 3, podemos inferir el limitado manejo de la referencia. Los 23 participantes usaron un total de 77 proformas, de las cuales, 25% fueron inadecuadas en el texto de evaluación inicial. La mayoría de estos usos inadecuados estuvieron vinculados a las proformas clíticas y a los demostrativos. Una de las causas que explicaría es la indefinición del referente, ya que pareciera que los usuarios textuales le asignaron el género y número a la proforma, no con los criterios que dicta el sistema lingüístico sino de acuerdo a las marcas que presenta el sustantivo más cercano. Otro aspecto sin duda es la ausencia de marca léxica como entrada a la construcción de la referencia fórica. La introducción de proformas en el caso de la anáfora, sin la presentación previa del referente, viola un principio estructural de la sintaxis ya que antes debe ser

Tabla 1
Sustitutos Foricos en comprensión

	Pretest				Postest			
Personal	11	44	14	56	17	68	08	32
Clítico	12	48	13	52	18	72	07	28
Demostrativo	06	24	19	76	12	48	13	52
Total	29	38,6	46	61,33	47	62,6	28	37,3

Tabla 2
 Aciertos de las proformas en comprensión

	Pretest		Posttest	
	F	%	F	%
Tres aciertos	03	12%	10	40%
Dos aciertos	08	24%	07	28%
Un acierto	04	16%	03	12%
Ningun acierto	10	40%	05	20%
Totales	25	100%	25	100

Tabla 3
 Aciertos de las proformas en producción

	Pretest		Posttest	
	F	%	F	%
Adecuado	58	75%	69	84%
Inadecuado	19	25%	13	15%
Totales	77	100	82	100%

presentado el elemento léxico. Este aspecto recientemente reportado por este equipo de investigación (Vélchez, et al. 2002: 90) pudiera interpretarse como mecanismo de transferencia oral, basado en el establecimiento de las presuposiciones o implícitos, propios del conocimiento compartido de los interlocutores, que es frecuente en la conversación.

Todas estas dificultades alteran los principios de eficacia, efectividad y adecuación que regulan los mecanismos de cohesión; ya que impiden o retrasan el procesamiento de la información. Beaugrande-Dressler (1997: 46 y subsiguientes),

al definir estos principios, identifican la eficacia como el uso adecuado de los procedimientos de relación para facilitar el procesamiento, lo que permite concentrar recursos cognitivos como la atención y el acceso a la información. La efectividad como el mecanismo que favorece la profundidad del procesamiento y la adecuación como la homologación del texto presentado en la interacción. Con este planteamiento se puede inferir el grado de calidad de los textos analizados ya que estos principios, sin lugar a dudas, dependen de los recursos antes nombrados. Otro aspecto intere-

sante en este renglón tiene que ver con la frecuencia del pronombre "lo", ya que, según los autores, anteriormente citados, su uso excesivo apoya la ambigüedad; aspecto ampliamente advertido desde la superficie textual de los informantes.

En cuanto al orden jerárquico en el que fue utilizado el paradigma de las proformas nos encontramos con los siguientes resultados. En el pre-test (Tabla 4) el relativo ocupa un lugar preferencial con 45,45%, seguido de los clíticos con 35,07%. Luego de cumplido el entrenamiento los clíticos (36,58%) desplazan a los relativos (28,05%), aunque esta variación no es significativa, ya que sólo hubo un incremento de 5 proformas en relación al total de sustitutos fóricos (Tabla 5). La persistencia del relativo debe vincularse a que este constituye uno de los más

favorecidos por el enfoque gramaticalista de la escuela, siendo, quizás el que más se enseña contextualizado, en desmedro de los otros sustitutos, los cuales son ignorados. Esto último nos permite considerar, en cuanto al último objetivo que el entrenamiento sólo favoreció, levemente, a los estudiantes más aventajados; en relación a los dos valores antes mencionados (Tabla 6).

Conclusiones

En torno al primer objetivo podemos inferir que los informantes presentaron gran dificultad para identificar los referentes a los cuales aludían las proformas. La mayoría insistió en buscarlos en posición posterior a éstos. Tal como se afirmaba, esta conducta expresa un desconocimiento del tiempo lingüísti-

Tabla 4
(Pretest) Sustitutos fóricos en producción

	F	%
1. Relativos	35	45.45
2. Clítico	27	35.07
3. Demostrativo	09	11.68
4. Indefinidos	02	02.60
5. Personal	02	02.60
6. Numeral	02	02.60
7. Proadverbios	00	00.00
Totales	77	100.00

Tabla 5
 (Postest) Sustitutos fóricos en producción

	F	%
1. Clínicos	30	36.58
2. Relativos	23	28.05
3. Demostrativos	15	18.30
4. Indefinidos	10	12.20
5. Personal	03	03.65
6. Proadverbios	01	01.22
7. Numeral	00	00.00
Totales	82	100.00

Tabla 6
 Ejemplo de un texto del pretest y otro del postest

Pre-test	<p>El Alcohol, es una de las cosas más dañinas que para el hombre existe con la simple excusa de librarnos de preocupaciones y hacernos pasar un buen rato este producto al ser consumido masivamente hace de las suyas dando situaciones fuertes e incluso para las personas que las consuman es tan letal que causa la muerte y otro tipo de daños y hasta veces la persona no se da ni cuenta de lo realizado causando a su paso peleas, agresiones verbales y/o físicas accidentes viales y hasta la muerte siendo lo peor que la persona que la ingiere corre el riesgo de morir.</p>
Post-test	<p>El consumo del alcohol tiene muchos efectos sobre el Individuo, entre estos se encuentran los de salud, los familiares y los sociales. Entre los efectos para la salud se encuentra la cirrosis hepatica y enfermedades de los riñones. En cuanto a los efectos que este produce dentro de la familia del Individuo que consume alcohol se encuentra la perdida de respeto hacia este individuo. Entre los efectos sociales además dela falta de la perdida de respeto hacia este.</p>

co, el cual no siempre coincide con el tiempo físico, lineal, es decir, con la prosecución presente-futuro. Posterior al entrenamiento el índice

de rendimiento aumentó pero no como se esperaba, (12% a 40%).

En relación con el segundo aspecto indagado, podemos conside-

rar que la jerarquía registrada en la producción textual inicial (relativo (45,45%), clítico (35,07%), demostrativo (11,68%)) fue desplazada (clítico (36,58%), relativo (28,05%), demostrativo (18,3%)) en un movimiento si se quiere productivo ya que supone la internalización de las funciones intratextuales concentradas en las formas clíticas. Dicho movimiento no produjo rendimiento considerable, a nivel textual, ya que el esfuerzo siguió concentrándose en las tres proformas aludidas, en desmedro de todo el abanico de posibilidades que ofrece la lengua para la continuidad del sentido.

Posteriormente, se observa que los cambios fueron muy leves, sobre todo cuando se valoran los procedimientos, desde una óptica cualitativa, es decir cuando se evalúan las causas que motivaron la construcción indebida de la referencia y sus consecuencias; esto implica abrir un ámbito de evaluación discursiva que permite concluir que el problema del mantenimiento del referente escapa de la valoración cuantitativa (acierto-desacierto) y conduce a un espacio de valoración cualitativa, pues una o dos proformas indebidas ocasionan la pérdida del referente e impide la reconstrucción del sentido.

A tal efecto, podemos afirmar que en el aspecto sintáctico, se percibió que una de las razones fundamentales de las construcciones

irregulares tiene que ver con la ausencia del elemento léxico al cual representa la proforma, lo que generaba, cuando ella equivalía a un demostrativo, que de endofórica (textual) pasara a ser exofórica. Igualmente la indefinición del referente, debido a la excesiva distancia entre éste y la proforma, trajo como consecuencia la alteración de la continuidad referencial, ya que los sujetos le asignaron a las proformas marcas erradas de género y número, pues las tomaban del sustantivo más cercano, lo que acentuó la carga de ambigüedad, claramente captada desde la superficie de sus construcciones textuales. Así mismo, el limitado uso de la catáfora (3 proformas) puede explicarse debido a que ella traduce un protocolo de procesamiento mucho más complejo que requiere la creación temporal de una casilla vacía.

A la escasez de recursos referenciales y su indefinición se agrega un uso muy marcado de la sustitución gramatical, la cual dentro del paradigma de la correferencialidad pertenece al ámbito de la oralidad ya que permite incorporar la subjetividad y modalización que aporta la visión del hablante. Ella reformula y mantiene el tema, pero cuando se abusa, el resultado son textos pocos competentes, como los producidos por nuestros informantes. En definitiva podemos considerar que los modelos de progresión secuencial discursiva prototípica en la cons-

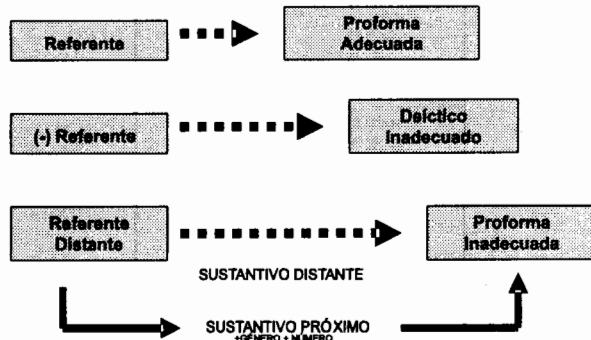
trucción de la referencia del corpus analizado fueron (Fig. 1).

Como podemos observar de los tres modelos registrados sólo el primero constituye una construcción adecuada; los restantes, por el contrario generan estructuras discordantes, pues a la ausencia del referente la proforma se desplaza de lo fórico a lo deíctico, y cuando la pro forma es utilizada muy lejos de la posición del referente, ésta asume la marca del género y número del sustantivo más próximo, lo que ocasiona estructuras desarticuladas, y por ende textos ambiguos y difíciles de procesar.

Lo anterior explicaría el bajo nivel de informatividad que poseen los textos, ya que como afirma Beaugrande-Dressler (ibid) el mecanismo cohesivo por excelencia es el uso de las proformas pues permiten mantener el contenido discursivo en situación de "almacenamiento activo", lo que equivale a la continuidad del sentido.

Finalmente, podemos agregar que todas las consideraciones de orden sintáctico, antes señaladas, remiten a un desconocimiento de orden preferencialmente pragmático-discursivo que tienen los informantes, de los prototipos o guiones cognitivos necesarios para la producción escrita ideacional. Esto traduce, en un lenguaje más sencillo, como la oralidad marca con su carga de repeticiones, de ambigüedades, de ideas trunca e incompletas la escritura de los estudiantes. Lo expuesto confirma los resultados de la encuesta socio-cultural: bajo nivel de escolaridad del entorno familiar, insatisfacciones del contexto escolar, reducida experiencia lectora; además, una política educativa (docentes, textos escolares, medios) que limita el universo de experiencias, necesario para formar lectores competentes, como podemos observar en los dos modelos de textos de los informantes incluidos en anexos.

Figura 1
Modelos de la construcción referencial



Referencias Bibliográficas

- BEAUGRANDE, R. y DRESSLER, W. **Introducción a la lingüística del texto**. Editorial Ariel, Barcelona, España.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSON, A. (1999). **Las cosas del decir**. Editorial Ariel, Barcelona, España.
- HALLIDAY-HASAN (1976). **Cohesion in English**. Londres. Lorgman.
- IGNASI, Vila (1994). "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la Psicolingüística, El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Lomas y Osoro (comp) Buenos Aires, Paidós.
- LYONS, J. (1981). **Language and Linguistics**. Cambridge University Press Cambridge, Nueva York.
- SILVERNSTEIN, M. (1977). **Cognitive implication of a Referential Hierarchy**. Universidad de Chicago.
- VÍLCHEZ, et al. (2001). **Desarrollo de destrezas textuales en una experiencia de aula**. Ponencia presentada en XX Encuentro de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Barquisimeto.
- VÍLCHEZ, et al. (2002). **Presencia de marcas orales en textos escritos de estudiantes universitarios**. Opción N° 39, Universidad del Zulia, Maracaibo - Venezuela.
- WEINRICH, H. (1969). **Estructura y función de los tiempos en el lenguaje**. Madrid. Gredos.
- WERTSCH, J.V. (1988). **Vigotsky y la Formación Social de la Mente**. Barcelona, Paidós.