

PRODUCIR ESCRITURA: UN RECORRIDO DEL ANTE-TEXTO AL TEXTO

PRODUCE WRITTING: ONE WAY FROM ANTE TEXT TO TEXT

ANGÉLICA VANINETTI
I. E. S. en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”
angevani@hotmail.com

El presente trabajo tiene el propósito de comprobar la importancia que tiene la confección secuencial de borradores en el proceso de textualización (Biasi 2008, Barbeiro et al. 2006), aplicada a las prácticas de escritura realizadas por estudiantes que ingresan en el nivel superior terciario o universitario.

La genética textual analiza los documentos escritos que constituyen la huella del proceso creativo de obras literarias (Lois 2001) y no literarias (Bonnin 2010). Dicha práctica para un alumno que asume el rol de autor significa valorar las etapas evolutivas de la producción escrita como una metodología indispensable que estimula y afianza sus competencias léxicas, morfosintácticas y discursivas.

Desde esta perspectiva, describiremos una secuencia didáctica que pone de relieve el recorrido desde la confección de borradores hasta la concreción de un texto en su versión definitiva llevada a cabo con alumnos ingresantes en carreras de nivel terciario.

Palabras clave: escritura, génesis, borradores, combinación léxico-sintáctica, reflexión metalingüística

This paper intent to verify the importance of sequential making sketching in the process of contextualization (Biasi 2008, Barbeiro et al. 2006), applied to the practice of writing by students who enter the level higher tertiary or university.

The textual genetic analyzes written documents that are the mark of the creative process of literary works (Lois 2001) and non-literary (Bonnin 2010). This practice for a student who assumes the role of author means appreciating the evolutionary stages of the written as an indispensable methodology that stimulates and strengthens its lexical skills, morphosyntactic and discursive production.

From this perspective, we describe a teaching sequence that highlights the way from making sketching until the completion of a text in its final version carried out with freshmen in tertiary careers.

Key words: scripture, genesis, drafts, lexical-syntactic combination, metalinguistic reflections

1. INTRODUCCIÓN

La producción de escritura es una práctica indispensable para el desempeño académico de un estudiante de nivel secundario, terciario o universitario.

En cuanto a la creación de textos escritos, se conocen las dificultades que manifiestan tener los egresados de nivel secundario cuando ingresan en carreras de nivel superior, dificultades que se transforman en un factor preocupante a la hora de enfrentar los desafíos académicos impuestos por los estudios de dicho nivel, por ejemplo, responder una pregunta en un examen parcial, redactar un trabajo monográfico de pocas páginas o argumentar una respuesta.

Generalmente, los errores responden a la falta de cohesión entre las piezas léxicas que forman diferentes grupos sintácticos, hecho que se materializa en la construcción de oraciones agramaticales, debido a la incompatibilidad de tiempos verbales, el posicionamiento confuso del enunciador o el desajuste de conectores discursivos, que no conciben con aquello que el productor del texto pretende transmitir, es decir, se aprecia el desconocimiento de las reglas gramaticales, “que son fundamentales en la comprensión y en el armado de diferentes tipos de texto” (Ruiz *et al.* 2011: 8).

Dicho desconocimiento y la falta de aplicación de casos básicos de cohesión (referencias pronominales, sinonimia, elipsis) constituyen escollos que se deben superar.

Por lo tanto, la práctica de la producción escrita por medio del uso de borradores se convierte en una estrategia de trabajo fundamental que puede remitir dos beneficios: (a) incentivar en los estudiantes la reflexión metalingüística y la investigación de temas relacionados con la gramática de la lengua que emplean para comunicarse y, (b) resolver problemas de coherencia y de cohesión en la elaboración de textos de diferentes géneros, entre otros, la secuenciación de episodios de un texto narrativo o la organización de unidades temáticas de desarrollo inductivo o deductivo en el caso de textos explicativos o argumentativos.

A los efectos de organizar nuestra propuesta, presentaremos, en primer lugar, un esbozo de marco teórico; luego, analizaremos el uso de borradores en el trabajo de escritura de una alumna que ingresa en la carrera de profesorado de nivel terciario, línea de trabajo que se extiende desde la presentación del primer borrador hasta la elaboración del texto en su versión definitiva. Finalmente, unas breves conclusiones.

2. UN ESBOZO DE MARCO TEÓRICO

Los borradores, en palabras de Bellemin-Noël (2008) son instrumentos indispensables de la producción escrita. Por una parte, incentivan la reflexión metalingüística, necesaria para establecer una eficaz combinación léxico-sintáctica (Hernanz *et al.* 1987, Fernández Lagunilla *et al.* 1995) de las unidades que forman los párrafos, es decir, las oraciones. Por otra, permiten monitorear la construcción de un texto desde el esbozo hasta la concreción de un producto coherente y cohesivo (Didactex 2003); esto significa atender al proceso de textualización como una instancia de descubrimiento, de reflexión y de aprendizaje.

Producir escritura implica poner en juego una serie de condiciones y variables que vinculan la situación en la que se genera la producción, las competencias del enunciador, que debe

asumir el rol de escritor, y el lugar del interlocutor, aquel otro para quien está destinado el producto. Además, es necesario considerar la estrecha relación que se genera entre los componentes cognitivos, puestos en funcionamiento en la génesis del texto, con los factores culturales y sociales del escritor y del lector (Modelo Didactext, Camargo Martínez *et al.* 2011).

En esas dimensiones, que se interconectan para dar lugar a la producción de escritura, la confección de borradores y la revisión secuencial significan mucho más que tener la posibilidad de corregir: implica invitar al estudiante a reflexionar sobre sus propias palabras, a volver sobre sus pasos para poder encontrar las herramientas lingüísticas que le permitan convertirse en el poseedor de una habilidad adquirida (Camps 2003), esto significa llegar a ser crítico de sus propios textos.

En otras palabras: La versión final de un texto debe ser la culminación de un camino en el que las tachaduras, los arrepentimientos y las reconciliaciones con la palabra escrita se transformen en un trabajo creativo, independiente y único. La reflexión metalingüística y la decisión de sentir que ese texto responde a los intereses de quien lo escribe son dinámicas que no se pueden ‘copiar’.

Por otra parte, los borradores permiten monitorear la construcción de un texto desde el esbozo hasta la concreción de un producto coherente y cohesivo (Didactext 2003).

Se afirma que la genética textual analiza los documentos escritos que constituyen la huella del proceso creativo de obras literarias (Lois 2001), sin embargo, en las últimas décadas, los estudios genéticos se han extendido sobre materiales no literarios (Bonnin 2010).

Es posible pensar que dicha extensión tiene lugar porque, para un alumno que asume el rol de autor de textos literarios o académicos, atender a las etapas evolutivas de la producción escrita, nacimiento, desarrollo y cambios (Pastor Platero 2008), se convierte en una metodología indispensable que estimula y afianza sus competencias léxicas, morfosintácticas y discursivas (Desinano 2009), puesto que la escritura es un proceso cuyo producto es el resultado de su propia génesis.

Dicha génesis debe permitir observar las etapas de construcción de un texto para promover en los estudiantes el hábito de reconocer sus capacidades de escritura, muchas veces desconocidas ya sea por la escasa práctica en los años de escolaridad primaria o secundaria o por la convicción de que la escritura de textos ficcionales o académicos es privilegio de unos pocos. De acuerdo con las palabras de Barbeiro y Brandão Carvalho,

[...] las potencialidades de la escritura como instrumento de programación, de registro, de reflexión y evaluación [deben estar] al servicio de la realización del proyecto y como producto al servicio de la participación social.

(Barbeiro y Brandão Carvalho 2011: 96)

En el trayecto de la génesis de escritura, los borradores no representan solamente una etapa previa de realización, por el contrario, se transforman en testimonio del trayecto que vincula el hacer, el aprender y el alcance del saber hacer. Bellemin-Noël afirma:

[...] los borradores [...] dan testimonio de una labor y del paso de la imperfección a la perfección. Su valor no es que autoricen un contacto con lo que se parece a una instancia sagrada [...], sino que representan la manifestación de un talento o de una maestría: un saber, un hacer, un saber-hacer

(Bellemin-Noël, 2008: 56)

Criterio que coincide con el de otro destacado genetista, Pierre- Marc de Biasi (2008:116), quien afirma: “[...] los borradores representan el universo mismo de la redacción: el momento en el que el proyecto pasa del estado lábil de deseo, de idea o de esquema eventual, al estado de materia verbal estructurada y textualizada [...]”

Sin lugar a dudas, comprobamos y compartimos la perspectiva de los genetistas, quienes sostienen que el borrador permite estudiar el recorrido de la producción en estado naciente y posibilita desplegar las estrategias de una escritura que sufre diferentes procesos de modificaciones desde la idea inserta en las primeras líneas hasta llegar a la concreción de la versión definitiva.

3. DESARROLLO

3.1. Descripción de la propuesta

Esta actividad surge en el marco de una clase de Lengua castellana I para alumnos que ingresan en la carrera de profesorado en lenguas extranjeras. Se les solicitó a los estudiantes que escribieran un texto de ficción a los efectos de comenzar a reflexionar sobre los conocimientos de la lengua madre que cada uno posee, debido a que se cuenta con conocimientos intuitivos más que adquiridos. Se les comenta que el trabajo será procesual, es decir, se transitará el camino de los borradores hasta llegar a la concreción de la versión definitiva. En ese recorrido, se considerarán diferentes dimensiones desde los contextos de producción, el individuo-sujeto (estudiante-escritor), hasta la revisión, reflexión y autoevaluación del producto final (Didactext 2003).

Con el propósito de que la corrección del borrador no se convierta en un trabajo realizado por el docente, puesto que “[...] los docentes, al corregirlo, transforman el texto –a veces hasta son ellos mismos quienes ‘lo hacen texto’– cuando lo que el alumno presenta es apenas una emisión lingüística truncada [...]” (Desinano, 2009: 20), se les explica la metodología a emplear: se socializarán, en cada clase, las dificultades que se ponen de manifiesto en los borradores y, a partir de dichas instancias, la docente acompañará el proceso de corrección aportando el marco teórico pertinente, herramienta elemental para que los estudiantes reflexionen y realicen diferentes “operaciones genéticas” (Hay, 2008: 43) en los borradores sucesivos. Es importante reconocer que el producto de un texto es el resultado de un proceso en el que se ponen en juego la evolución de ese recorrido complejo que se extiende desde las ideas previas, muchas veces desordenadas e inconexas, hasta la verbalización que materializa el proyecto.

Por lo tanto, acordamos que la docente acompañará el proceso de escritura, aunque no completará o corregirá los borradores. Simplemente les dará sugerencias y contenidos disciplinares apropiados para que sean los estudiantes, en su rol de escritores, quienes corrijan sus propias producciones.

Se estipula que, en la entrega de cada borrador, el escritor debe argumentar los cambios y las correcciones que creyó necesarios realizar con el fin de poner en práctica un conjunto de operaciones genéticas: programación, textualización y transformación.

3.2. Análisis de caso: producción de un cuento

El texto que presentamos a continuación pertenece a una alumna que cursa el primer año de una carrera de nivel terciario, precisamente, Profesorado de Inglés. Sus conocimientos gramaticales, así como también su práctica de escritura, son escasos puesto que, de acuerdo con lo manifestado en su diagnóstico, durante sus años de escolaridad no trabajó estos contenidos.

Dada la extensión del texto y a efectos de demostrar la utilidad del uso de los borradores en el proceso de textualización, seleccionamos el primer párrafo del cuento escrito por dicha alumna.

Transcribimos los sucesivos borradores que la estudiante realizó hasta llegar a la versión definitiva. En cada uno de ellos, señalamos por medio del uso de subrayados o negrilla las correcciones que muestran la evolución del ante-texto al texto.

3.2.1. Primer borrador

Ellos eran del interior de la provincia de Buenos Aires... Ante los ojos de quienes los rodeaban todo andaba bien.

Sin embargo, una tarde cualquiera en la que Pablo volvía de su trabajo y Eugenia lo esperaba como siempre con la merienda y luego intentaría entablar un diálogo comenzando por cómo había pasado su día de trabajo. En medio de la charla, Eugenia le confiesa su infelicidad, que ella ya no lo amaba y rondaba por su cabeza la decisión del divorcio mientras que Pablo había quedado sin capacidad de reacción, sin entender que es lo que había sucedido...

Para comenzar con la corrección, apelamos a la diferencia entre un espacio narrativo elíptico o una ‘tipología de frases inacabadas’ (Lebrave 2008: 187) y una sucesión de enunciados que no conforman una unidad (Desinano 2009:14).

En este caso observamos que el texto presenta dicha sucesión de enunciados debido a la ausencia de conectores, la falta de correlación verbal, que quiebra el eje temporal de la historia, y la reiteración de la conjunción copulativa “y”.

Se le sugiere a la alumna que reflexione sobre el material léxico seleccionado y se le brinda un marco teórico sobre la clasificación de cuantificadores débiles y fuertes (Bosque y Gutiérrez-Rexach 2009) para que lo confronte con el uso que hace el hablante de este tipo de palabras.

Además, se le plantea este interrogante: ¿qué valor adquieren en un texto literario el cuantificador “todo” en *todo andaba bien*, el determinativo de indefinición “cualquiera” o el sintagma *en medio de la charla*?

En cuanto a la construcción oracional *todo andaba bien*, la estudiante explica que no le parece adecuado su uso, pues considera que el tono coloquial de dicho enunciado es inapropiado, dado que puede llegar a atenuar la ‘seriedad’ de la situación planteada (conflicto amoroso). Ante esta inquietud, se le explica que, por tratarse de un texto literario, ciertas expresiones lexicalizadas de uso coloquial pueden incorporarse, por ejemplo como huellas discursivas de los personajes.

Se comenta que las producciones literarias permiten poner en juego la flexibilización de ciertos recursos del lenguaje, siempre que se conserve la intención comunicativa.

De todas maneras, la permanencia de *todo andaba bien* queda a consideración de la creadora del cuento.

Aceptadas las correcciones, la alumna entrega el segundo borrador de su trabajo.

3.2.2. Segundo borrador

*Ellos eran del interior de la provincia de Buenos Aires... Ante los ojos de quienes los rodeaban ~~todo andaba bien~~ **la pareja que ellos formaban** funcionaba a la perfección.*

*Sin embargo, una tarde **como cualquier otra** ~~en la que~~ **cuando** Pablo volvía de su trabajo y Eugenia lo esperaba ~~como siempre~~ con la merienda y luego intentaría entablar un diálogo comenzando por cómo había pasado su día de trabajo. ~~En medio de la charla,~~ *Mientras que estaban ~~charlando~~ conversando Eugenia le confiesa ~~su infelicidad,~~ **que no es feliz** que ella ya no lo amaba y rondaba por su cabeza la decisión del divorcio mientras que Pablo había quedado sin capacidad de reacción, sin entender que es lo que había sucedido...”**

Con respecto a este borrador, la alumna justificó sus correcciones.

- Elimina la expresión coloquial *todo andaba bien* porque no aporta precisión.
- Sostiene que el grupo *como cualquier otra* en lugar de *una tarde cualquiera* refuerza la noción de vida rutinaria.
- Borra *como siempre*, dada la repetición léxica (*como siempre, como cualquier otra*).
- Reemplaza la construcción *en la que* por el adverbio *cuando* porque considera que la palabra *cuando* resulta más ‘categórica’ para indicar un momento determinado
- Reemplaza *su infelicidad* por la construcción *que no es feliz* puesto que, cuando alguien confiesa ‘algo’, confiesa una idea y no “solo un sustantivo”.
- No supo cómo corregir el quiebre entre la coherencia de las oraciones, aunque explica que en una relectura reconoce la desconexión entre *Eugenia lo esperaba con la merienda y luego intentaría...*

Aportamos acotadas explicaciones que permiten justificar las modificaciones léxico-sintácticas realizadas por la alumna en cuanto a su intuición como hablante: el reemplazo del relacionante complejo *la que* (construcción *en la que*) por el adverbio temporal *cuando*, elemento que refuerza la marca de temporalidad entre el estado de quietud que manifiesta “la perfección de la que formaban parte” y el evento inesperado de la confesión. Para ello, diferenciamos la clasificación de relativos complejos (*el que, la que*) y relativos simples (*cuando, donde*).

Se le explica a la alumna que el uso del relativo complejo *la que* en la construcción *en la que* para hacer referencia a un momento del día es correcto, incluso se acepta la forma *en que*, de registro coloquial.

Su decisión de optar por el uso del relativo adverbial *cuando* nos llevó a reflexionar sobre la incidencia del valor de las palabras en el texto literario, más allá de las reglas que impone la corrección gramatical.

Explicamos la noción de oración subordinada relativa con antecedente <la pareja *que ellos formaban*> y las subordinadas sustantivas declarativas dependientes de verbos discursivos, en este caso, confesó *que no era feliz*. Es decir, sistematizamos aquello que la alumna empleó a partir de la lengua en uso.

Para ayudarla a resolver el quiebre de la coherencia narrativa, se le sugiere que atienda a los usos de los tiempos verbales en las oraciones enunciativas que forman el relato (Porto Dapena 1991: 84 y ss.): entrecruzamiento entre pretérito imperfecto y presente del modo indicativo y un tiempo condicional, futuro del pasado, que pretende dar cuenta del plan de la protagonista, acción que no responde al encadenamiento que sugiere el conector “luego” y la acción iterativa <esperaba con la merienda>.

En esta instancia de corrección, se le explica a la alumna que desde la perspectiva de la correlación temporal se selecciona *confesaba* y no *confiesa*; sin embargo, resulta interesante comentar que, en una trama narrativa, los tiempos verbales adquieren matices; en este caso, el uso de *confiesa* puede responder a la necesidad de recurrir a un presente narrativo. Si bien el uso de esta clase de presente se registra más en la narración oral, no escapa a convertirse en un recurso literario que intenta enfatizar el clímax de la historia, aunque no cumpla completamente con la regla de la correlatividad temporal.

Con el propósito de orientar la corrección del eje temporal del relato e ir acercándonos a la coherencia narrativa, se le solicita a la alumna que organice oralmente las secuencias del comienzo de esa historia que ella tiene ‘en mente’.

La organización realizada es la siguiente.

- (1) Todas las tardes Pablo llegaba a su casa, después del trabajo, y tomaba la merienda con Eugenia.
- (2) Ellos conversaban mientras tomaban la merienda.
- (3) Un día Eugenia confesó que no era feliz y que ya no lo amaba y rondaba por su cabeza la idea del divorcio.
- (4) Pablo quedó sin capacidad de reacción. Se pregunta qué pasó, no entiende nada.

Sobre la base de esta secuencia, realiza el tercer borrador.

3.2.3. Tercer borrador

*Ellos eran del interior de la provincia de Buenos Aires. Ante los ojos de quienes los rodeaban la pareja **que ellos formaban** funcionaba a la perfección. Sin embargo, **una tarde cualquiera**, cuando Pablo volvía de su trabajo, Eugenia lo esperaba con la merienda. Intentaría entablar un diálogo, **le preguntaría** cómo había pasado su día de trabajo. Conversando Eugenia le **confesó que no es era feliz** que ella ya no lo amaba y rondaba por su cabeza la decisión del divorcio*

mientras que Pablo ~~había quedado~~ quedó sin capacidad de reacción, sin entender qué es lo que había sucedido...

La alumna supone que al decir *una tarde cualquiera* y no *como cualquier otra* el conflicto que presenta la historia se intensifica dado que esa rutina, el regreso de Pablo de su trabajo, se quiebra a partir de la confesión de Eugenia.

Destacamos esta reflexión, puesto que la elección de *una tarde cualquiera* refuerza el sentido de la aspectualidad imperfectiva (De Miguel 2000) del verbo *volvía*, dado que en este caso el pretérito imperfecto señala esa acción reiterativa, rutinaria del personaje, quien quedó sin capacidad de reacción a partir de la confesión.

Ante la duda de la alumna sobre ‘dejar o no el pluscuamperfecto’ se le induce a pensar en el orden secuencial de aquello que ‘vive’ el personaje.

Por tal motivo, reflexionamos sobre el uso del pretérito pluscuamperfecto *había sucedido*. El tiempo compuesto perfectivo afirma ciertos sucesos anteriores al momento de la confesión. Aprovechamos este ejemplo para ampliar los conocimientos sobre relaciones temporales y su incidencia en la coherencia secuencial de una narración.

La alumna comprende que el uso del pretérito pluscuamperfecto es correcto porque indica que algo ha sucedido antes del momento de la confesión, es decir, el momento del evento ‘confesión’ tiene su origen en situaciones anteriores que ‘habían sucedido’. Aprovechamos este ejemplo para reemplazar el concepto ‘origen’ por *relaciones temporales* (Rojo y Veiga, 2000: 2869 y ss.).

La estudiante manifiesta que a partir de la secuenciación de los hechos narrados, que se aclaró en el borrador anterior, decidió que las acciones de su relato se organizaran canónicamente en el eje del pasado: tiempo base, pretérito imperfecto para describir el marco de la historia; acciones puntuales, en pretérito perfecto simple y las acciones anteriores, expresadas en pretérito pluscuamperfecto.

Para encauzar la cuarta instancia de corrección, se le indica a la alumna que reflexione sobre el empleo del gerundio *conversando*. Aunque no hay duda de que el uso de este verbo es adecuado en el contexto de producción, la sugerencia intenta volver a reflexionar sobre el valor semántico de las palabras en contexto, puesto que no es lo mismo *conversar* que *confesar* o *admitir*, en este caso *confesar el fin del amor*.

Además, se la invita a pensar sobre la posibilidad de incorporar otras conjunciones causales (*ya que, debido a*) para poner en evidencia la idea de que *ella ya no lo amaba*, en lugar del uso coloquial de *que* por *porque*, puesto que *porque* puede resultar más enfático para lograr cierto impacto en el lector.

Sumado a la reflexión sobre estas oraciones *que no (es) era feliz, que ella ya no lo amaba y rondaba por su cabeza la decisión del divorcio*, se le solicita que refuerce la relación causa/efecto por medio de palabras que enlacen la confesión con la idea del divorcio, que *rondaba en la cabeza de Eugenia*.

Pensamos que estas observaciones pueden orientar a la escritora hacia la elaboración de oraciones causales y hacia la aplicación de conectores consecutivos.

3.2.4. Cuarto borrador: Versión definitiva

En este ante-texto, que se convirtió en el último de la serie, la autora realizó las siguientes correcciones.

Ellos eran del interior de la provincia de Buenos Aires. Ante los ojos de quienes los rodeaban, la pareja que ellos formaban funcionaba a la perfección. Sin embargo, una tarde cualquiera, cuando Pablo volvía de su trabajo y Eugenia lo esperaba con la merienda, como siempre, un hecho inesperado cambiaría sus vidas para siempre. y luego Ella ~~Intentaría~~ intentó entablar un diálogo, le ~~preguntaría comenzando por~~ preguntó cómo había pasado su día de trabajo. ~~En medio de la charla, Mientras que estaban charlando~~ Conversando. De pronto, Eugenia le ~~confiesa~~ confesó su infelicidad, que no es era feliz ~~que ella~~ porque ya no lo amaba y, por eso, rondaba por su cabeza la decisión del divorcio. ~~mientras que Pablo había quedado~~ quedó sin capacidad de reacción y, sin entender, se preguntaba ~~que qué es lo que~~ había sucedido...

La alumna retoma las reflexiones sobre el uso del tiempo condicional de las formas verbales *intentaría* y *preguntaría*, que habíamos trabajado en el borrador anterior. Decide modificar este tiempo pues considera que no se trata de acciones que señalan conjetura, pues ella ‘no quiso manifestar conjetura’ sino que, por el contrario, la idea es destacar la decisión de Eugenia, quien elige una tarde cualquiera para hacer una confesión que ya había programado, solo restaba encontrar el momento de hacerlo.

Entonces, reemplaza la modalidad conjetural del condicional de las formas verbales *intentaría* y *preguntaría* por la aseveración del pretérito perfecto simple del indicativo a fin de expresar la toma de decisión de la protagonista.

Agrega la locución conjuntiva de valor adverbial *de pronto* para dar énfasis a la acción del personaje y, a su vez, impactar en el ánimo del lector. También, selecciona el incluyente causal *porque* en *porque ya no lo amaba*, elección que le permitió conocer la construcción de las oraciones causales integradas (Galán Rodríguez, 2000: 3612) que justifica el hecho de *no ser feliz porque ya no lo amaba*. Afirma que el conector consecutivo *por eso* surge como una consecuencia natural de las secuencias narrativas *no ser feliz, no amar*, por lo tanto, *pedir el divorcio*.

Agrega signos de puntuación –comas– para señalar, por una parte, aquello que le sucede a Eugenia y, por otra, aquello que le sucede a Pablo.

Además, argumenta que agrega el sintagma nominal *un hecho inesperado* dado que el adjetivo *inesperado* se vincula, desde su significado, con la falta de reacción de Pablo.

Incorpora el verbo *preguntaba*, pues considera que cualquier persona acude a hacerse preguntas cuando no comprende un hecho o algo lo sorprende, además opta por eliminar la relativa semilibre *lo que había sucedido* por la oración interrogativa indirecta *qué había sucedido*.

El aprendizaje adquirido sobre oraciones subordinadas sustantivas, a partir de un marco teórico puesto en función del proceso de escritura, le permitió considerar que esa oración interrogativa indirecta *qué había sucedido* aporta intensidad al relato, pues se convierte en una pregunta que, posiblemente, se formule el lector.

3.3. Evaluación del proceso

Al llegar a la versión definitiva de los textos, la autora del trabajo analizado y el resto del grupo de estudiantes que participaron de esta práctica de escritura, manifestaron que el proceso de la génesis de sus textos les permitió:

- Releer sus producciones y reflexionar sobre la posibilidad que tiene un hablante de seleccionar el material léxico de acuerdo con la intención que quiere manifestar explícita o implícitamente en su texto.
- Ampliar el campo de conocimientos gramaticales a partir de un marco teórico en uso.
- Reconocer que un texto adquiere coherencia y cohesión cuando se asocian, en un orden jerárquico apreciable, las unidades de predicación que lo forman, es decir, las oraciones en contexto, los enunciados. No se trata de escribir una oración al lado de otra, sino de vincular el sentido de las palabras que forman cada oración a fin de que las palabras cobren sentido en función del grupo del que forman parte.
- Recuperar el espacio de la gramática oracional desde un enfoque descriptivo y desde una perspectiva sintáctico-discursiva.
- Valorizar la dinámica de la genética textual como punto de partida de un proceso de escritura que no culmina en un texto, sino que permite entender la escritura como una búsqueda permanente de creación y de recreación.
-
- Comprender que las correcciones realizadas a la luz de las reglas del sistema gramatical presentan límites permeables de acuerdo con el tipo de texto en el que se aplican. En el caso del texto literario, el lenguaje figurado flexibiliza el alcance de las normas, siempre que se conserve la intención comunicativa.

4. CONCLUSIONES

El proceso de reescritura aplicado a la producción de un texto de ficción nos permitió intercambiar saberes y, además, nos brindó la posibilidad de ampliar, teorizar y aplicar conocimientos vinculados con el sistema de la lengua. Destacamos, también, que el trabajo con borradores despertó en los alumnos inquietudes sobre diversos aspectos gramaticales de un texto. Comprobaron que la combinación de piezas léxicas y las construcciones sintácticas de las que esas piezas forman parte son las herramientas que le permiten a un escritor manifestar sus intenciones y ser interpretado por el lector.

Por medio del uso secuencial de borradores, alumnos y docente pudieron experimentar las etapas de la producción escrita, porque “La genética del texto permite penetrar en el ‘laboratorio secreto’ del escritor, en el espacio íntimo de una escritura” (Pastor Platero, 2008: 11).

Además, la práctica áulica descrita les brindó a los creadores de textos la oportunidad de ampliar el campo de sus conocimientos lingüísticos que completan los saberes intuitivos propios de los hablantes nativos de una lengua.

Sumado a ello, la génesis textual fomentó en los estudiantes el interés de investigar sobre el valor que las palabras cobran en un texto, por ejemplo, los matices semánticos de la conjunción coordinante *y*; el valor del conector consecutivo *por eso* o el énfasis puesto en el uso de la conjunción causal *porque* en lugar de *que* (uso coloquial).

Se comprende que el proceso de la genética textual es la instancia en la cual los elementos gramaticales se ponen en juego para destacar su valor a partir de los enunciados en los que el escritor decide hacerlos participar.

Acordamos con la necesidad de saber:

[...] cómo se puede articular la reflexión gramatical en un proyecto de escritura en relación con los procedimientos lingüísticos exigidos por el género de texto seleccionado en el proyecto... pensar que algo “se debe hacer” o “conviene hacer” (perífrasis, expresiones adverbiales, oraciones condicionales) según el destinatario y la finalidad del texto

(Rodríguez Gonzalo *et al.* 2003: 189-197)

Retomando las afirmaciones de Bellemin-Noël (1979, 1982), la genética textual permite analizar un enfoque no finalizado de la obra dado que

el texto, como lugar de afectos [...] tiene su propio inconsciente, va a buscar en los ante-textos las huellas dispersas y heterogéneas [...] que la superficie del texto impreso cubre con su presencia de acabado formal y semántico

(E. Pastor Platero 2008: 27)

Sin lugar a dudas, la confección de borradores debe transformarse en el camino obligado de un aprendizaje gramatical que promueva la reflexión de la lengua en uso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Didactext, grupo. 2003. Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Universidad Complutense de Madrid, N°15, pp.77-104.
- Barbeiro, Luís. y José A. Brandão Carvalho. 2006. Enseñar y aprender a escribir en la escuela, en A. Camps. *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua* [en línea]. <http://www.dialnet.unirioja.es> [Consulta: 14 de octubre de 2014].
- Bellemin-Noël, Jean. 2008. Reproducir el manuscrito, presentar los borradores, establecer un ante-texto, en E. Pastor Platero (comp.), *Genética textual*, Madrid, Arco Libros.
- Biasi, Pierre-Marc de. 2008. ¿Qué es un borrador? El caso de Flaubert: Ensayo de tipología funcional de los documentos de génesis, en E. Pastor Platero, *Genética textual*, Madrid, Arco Libros.
- Bonnin, J. E. 2010. La crítica genética: una mirada sobre lo contingente del discurso social [en línea]. <http://www.ceil-conicet.gov.ar> [Consulta: 14 de octubre de 2014].
- Bosque, Ignacio y Javier Gutiérrez-Rexach. 2009. *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid, Akal.
- Camargo Martínez, Z., G. Uribe Álvarez y M. A. Caro Lopera. 2011. Modelos de comprensión y producción textual, en *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*, Armenia, Colombia, Universidad de Quindío.
- Camps, A. 2003. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona, Grao.
- Desinano, N. 2009. *Los alumnos universitarios y la escritura académica*, Santa Fe, H. Sapiens.
- Fernández Lagunilla, Marina, y Alberto Anula Rebollo. 1995. *Sintaxis y cognición. Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*, Madrid, Síntesis.
- Galán Rodríguez, C. 2000. La subordinación causal y final, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Tomo III, Madrid, Espasa Calpe: 3599-3639.

- Hay, L. 2008. Del texto a la escritura, en E. Pastor Platero (comp.), *Genética textual*, Madrid, Arco Libros.
- Hernanz Carbó, M. L. y J. M. Brucart. 1987. *La sintaxis*, Barcelona, Crítica.
- Lebrave, J. L. 2008. La escritura interrumpida: algunos problemas teóricos, en E. Pastor Platero (comp.), *Genética textual*, Madrid, Arco Libros.
- Lois, E. 2001. *Génesis de escritura y estudios culturales. Introducción a la crítica genética*, Buenos Aires, Edicial.
- Miguel Aparicio, Elena de. 2000. El aspecto léxico, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Tomo II, Madrid, Espasa Calpe: 2977-3056.
- Pastor Platero, Emilio. (comp.) 2008. *Genética textual*, Madrid, Arco Libros.
- Porto Dapena, J. A. 1991. *Del indicativo al subjuntivo*, Madrid, Arco Libros.
- Rodríguez Gonzalo, C.; A. Martínez Laínez y F. Zayas. 2003. La reflexión gramatical en un proyecto de escritura: Manual de procedimientos narrativos, en A. Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona, Grao.
- Rojo, G. y A. Veiga, 2000. El tiempo verbal. Los tiempos verbales, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Tomo II, Madrid, Espasa Calpe: 2867-2934.
- Ruiz, É. y C. Noce 2011. *Gramática y Escritura*, Colihue, Buenos Aires.