

# Consideraciones iniciales sobre la escritura y la oralidad en los estudios superiores

Parte de este material es una recopilación de varios apuntes de cátedra que, durante varios años, hemos ido escribiendo y compartiendo en los talleres de escritura académica en los que nos hemos desempeñado como docentes. La característica que los reúne es que siempre han sido pensados para resolver problemas de escritura propios de quienes transitan los primeros años en el ámbito de la educación superior. El hecho de organizarlos y reescribirlos en el presente libro no ha disipado su objetivo inicial: lo ha conservado y profundizado. Por esta razón, el trabajo que presentamos no abre el debate ni se suma a la enorme y necesaria discusión teórica que existe en torno a la lectura y a la escritura en los ámbitos académicos; sino que se enfoca, por un lado, en favorecer la identificación de algunos problemas concretos de producción textual en ese espacio y, por otro, en ofrecer posibles resoluciones.

En este sentido, reconocemos que los procesos de producción oral y escrita suelen transformarse, durante la etapa inicial de formación profesional, en una verdadera problemática. Las dificultades de estos procesos se deben, en mayor medida, a que el ámbito de la educación superior –como todo contexto específico de producción textual– genera condiciones que requieren que los textos se adapten a diversas finalidades y convenciones, diferentes de las que regulan las producciones en otros espacios. Esto quiere decir que los obstáculos que se presentan frecuentemente tienen que ver más con lo novedoso del ámbito y sus regulaciones que con una preparación deficiente en otros niveles educativos.

Como afirma Paula Carlino (2003), los procesos de escritura en las instituciones de educación superior no son una prolongación de los procesos de escritura de niveles de educación previos. Cuando el estudiantado enfrenta dificultades en la escritura no necesariamente quiere decir que las razones estén vinculadas con una “mala enseñanza” en los niveles anteriores: se trata, principalmente, del requerimiento de nuevos aprendizajes.

Lo que aparece, entonces, es un ámbito nuevo de formación científica y profesional que requiere de estrategias, también novedosas, para apropiarse de un sistema conceptual-metodológico desconocido, como así también de las prácticas discursivas características de ese espacio específico. De esta manera, el desafío respecto de la producción textual es articular los entramados teóricos propios de la carrera en curso, con los modos particulares de producción que ese contexto demanda. Este último aspecto requiere de la aprehensión de un conocimiento que permita reflexionar sobre el lenguaje y sobre la propia escritura, de modo que es necesaria la incorporación y reapropiación de conceptos lingüísticos y metodológicos que favorezcan la adecuación de las producciones textuales propias.

Hacia esa dirección se orienta este libro, que hace hincapié específicamente en los procesos de escritura, pero sin desconocer su vínculo inherente con los procesos de lectura y de oralidad. En la interacción con el conocimiento, leer, escribir y hablar son actividades estrechamente relacionadas e interdependientes, tanto que algunos autores las han definido como *híbridas* (Spivey y King, 1989). Y si bien es cierto que pueden ser, en cada caso y por separado, herramientas fundamentales para la construcción del propio pensamiento y para el aprendizaje, subrayar su carácter híbrido supone enfatizar la idea de que son estrategias entrelazadas, como instrumentos que unen y combinan sus respectivas potencialidades multiplicando de ese modo su poder como instrumentos de pensamiento (Miras y Solé, 2007).

En este sentido, enfatizamos la importancia que tiene la escritura pensada, autocontrolada y reflexionada con los procesos de generación de conocimientos. Es decir, **los procesos constantes de autoreflexión sobre la escritura constituyen una herramienta intelectual indispensable mediante la cual se estimulan los procesos de pensamientos propios y las relaciones con el conocimiento dado**. Concebimos así a la escritura, no solo como un medio para transmitir sino también, y fundamentalmente, como una herramienta intelectual que, vinculada inherentemente a los procesos de lectura y oralidad, estimula los procesos de pensamiento y con estos, la interiorización, asimilación y transformación de los conocimientos.

## El enfoque de esta propuesta

En este apartado explicaremos qué significa orientar este material hacia la resolución de problemas. Seguimos aquí la propuesta teórica de Maite Alvarado (2003), quien sostiene que durante el proceso de escritura, el escritor construye una representación de la tarea o del problema que enfrenta e intenta determinar qué escribirá y para qué, quién será su lector y qué relación guarda con este, qué género es el más adecuado en esa situación contextual, cómo conviene seleccionar y disponer la información, qué registro es el que corresponde usar, entre otras cuestiones inherentes al acto de escribir. Esas decisiones demandan, en primer lugar, la toma de consciencia de las implicancias de la escritura académica y, en segundo lugar, la toma de decisiones para la resolución de problemas propios del acto de escribir, como los mencionados anteriormente. Para Alvarado, “enseñar a escribir, más allá del dominio del código y de la normativa gráfica es enseñar a resolver este tipo de problemas” (2003: 1). Esa es la perspectiva desde la cual parte este libro.

Ahora bien, coincidimos con María Adelia Díaz Rönner (2004), quien señala la inexistencia de *recetas mágicas* en la tarea de escribir, en tanto no hay un compendio de definiciones teóricas o una guía práctica con pasos detallados que aseguren la producción exitosa de un texto. Lo que proponemos, en cambio, es **un material orientado hacia la construcción de una conducta de autocontrol de los procesos de producción**. Es decir, necesitamos herramientas conceptuales y metodológicas que habiliten un pensamiento sobre el propio proceso de escritura, no solo sobre lo que enuncian los contenidos expresados sino también sobre la manera en que se articulan (entre sí y con nuestras propias valoraciones) y se presentan (atendiendo al medio y a sus condiciones). Necesitamos entonces construir una *competencia metalingüística* (Di Tulio, 2005), esto es, una capacidad para reflexionar –a través de un conjunto de conocimientos provenientes de diversas disciplinas lingüísticas y afines– sobre nuestra propia lengua y sus modos de expresión oral y escrita. Esto requiere, tal como afirma Alvarado (2003) advertir que la escritura promueve un distanciamiento respecto de nuestro

propio discurso en el que el escritor evalúa su texto desde una perspectiva más próxima a la de un lector externo. Por eso, la propuesta pretende favorecer la identificación de problemas de escritura mediante la adquisición de una conducta reflexiva que habilite, a través de un repertorio conceptual, una actitud autónoma y crítica frente a las producciones propias.

De este modo, la escritura –también la lectura y la oralidad– se entiende como una práctica *perfectible*, es decir, como una práctica que siempre puede mejorarse y que se enriquece en la medida en que el sujeto escritor dedica tiempo para reflexionar sobre su uso en contexto (Esteban, Mantelli, Sivori, 2009). El hecho de hacer explícito el conjunto de saberes teóricos, procedimentales y de escritura situada que aquí se presentan apunta a fortalecer esa práctica de reflexión y a lograr así mayor soltura a la hora de enfrentar la toma de algunas decisiones propias del ejercicio de producción textual en este espacio.

Como es obvio suponer, el libro no da cuenta de la totalidad de problemas que puedan surgir en un proceso de escritura. La propuesta que presentamos tiene en cambio un carácter situado, es decir, releva las dificultades que como docentes dedicados a talleres de escritura académica observamos como más habituales en los espacios que trabajamos, lo que probablemente explique la ausencia de problemas que en otros contextos puedan aparecer.

Otro aspecto que creemos necesario aclarar es que si bien hay marcas generales que son comunes a los discursos académicos, lo cierto es que por lo general los problemas de escritura no pueden tratarse como desprendidos o *desgajados*, como dice Analía Gerbaudo (2014), de las preocupaciones disciplinares: hay decisiones que solo se resolverán junto a quien solicita el texto. En este sentido es que afirmamos que la utilidad de este libro probablemente se materialice solo a través de una articulación cercana con los equipos docentes de las diferentes materias de una carrera, con las peculiaridades de sus tradiciones, sus metodologías y sus protocolos específicos.

## La distribución de los contenidos

Nos gusta pensar en la escritura como una costura mediante la cual se van entramando ideas, valoraciones, experiencias, voces ajenas. De hecho, si atendemos a que la palabra *texto* proviene del latín *textus*, notamos la presencia de esa idea desde su etimología: *texto* significa precisamente *tejido*, *entramado*.

Ahora bien, para entender cómo llegar al resultado final de esa trama, es decir, al texto, necesitamos explorar su revés. Justamente, lo que la metáfora de la costura deja entrever es que toda actividad de escritura, en tanto armado de un tejido, requiere la puesta en marcha de un proceso que va mucho más allá del momento en que se escribe: comienza antes del ejercicio de producción y suele terminar bastante después de que se coloca el punto final. Esta concepción de la escritura permite organizar el contenido que ofrecemos en este libro atendiendo a las siguientes partes:

En primer lugar, reconocemos el momento de la planificación en el que se hilvanan las ideas. Esta instancia reúne todas aquellas actividades que tienen lugar antes de comenzar la escritura. Es decir, se trata de decisiones que, como escritores, se toman previamente y determinan, aunque provisoriamente, la arquitectura de un texto. En este momento, por ejemplo, se aconseja pensar a quiénes

está dirigida la escritura, cuál es el objetivo que el texto debe cumplir, qué forma tendrá, entre otras decisiones que se detallarán más adelante.

La segunda parte del libro refiere al modo en que se traman las ideas, es decir, al momento en que la planificación se convierte en texto. En esta instancia se hace foco en todas las variables que es preciso atender durante el momento de escritura, esto es, las cuestiones que surgen mientras se desarrolla el texto y que permiten hacer un escrito fácil de leer. Por ejemplo, la conexión y presentación de ideas, el modo en que la información progresa, los modos de concluir textos, entre otras.

La tercera parte refiere al momento de la revisión en el que es posible reducir las imperfecciones de esa trama que es el texto. En este capítulo partimos de un presupuesto: como escribir es una tarea compleja y siempre perfectible, una vez que el texto está “finalizado” es posible mejorarlo. Aun quienes son escritores expertos detectan modos de perfeccionar sus producciones cuando se dedican a releerlas.

No obstante esta organización, cabe señalar que los momentos mencionados no deben interpretarse linealmente, en tanto muestran un carácter recursivo: todas las instancias del proceso de escritura obligarán a volver recurrentemente a otras instancias para reorientar los objetivos, reorganizar la información, revisar los aspectos normativos propios del contexto donde se escribe, evitar repeticiones, debilitar o acentuar rasgos de subjetividad, entre otros tantos aspectos.

Por último aparece un capítulo referido a la oralidad, escrito a pedido de quienes han sido nuestros estudiantes en estos años que llevamos frente a las aulas. Allí se detallan cuestiones que tienen que ver con esta forma de expresión y se otorgan algunas herramientas que pueden resultar de utilidad para el desarrollo de esta habilidad.

Para terminar, nos resta decir que hemos ideado la arquitectura de este libro de manera tal que el mismo habilita varias entradas, es decir, no es preciso leerlo en forma lineal sino que puede hacerse considerando el problema al que se deba encontrar una resolución. De hecho, en varios momentos se realizan envíos a otras partes del texto: nuestra idea es que cada lector transite esta trama según sus necesidades.

# Hilvanar las ideas: el momento de la planificación

Una de las principales dificultades a la hora de escribir textos en el inicio de las carreras de nivel superior se vincula con que esa tarea implica atender a múltiples variables que se dan simultáneamente y en distintos planos del lenguaje: que el tema esté claramente delimitado, que no haya errores ortográficos ni gramaticales, que el texto no sea demasiado extenso ni demasiado breve, que cumpla con los objetivos declarados, que las citas sean adecuadas, que no haya repeticiones; en fin, un conjunto de cuestiones que configuran el hojaldre textual. Todos estos aspectos mencionados permiten advertir que un proceso de escritura es una actividad compleja que no puede llevarse a cabo solo por el momento en que se escribe, sino que deberá incluir otras instancias fundamentales como la planificación y la revisión. En este libro proponemos un orden posible de todas esas variables que irrumpen simultáneamente en el proceso escriturario. Atendemos en este capítulo a problemas frecuentes que surgen en la etapa del diseño del texto.

## Diseñar el trabajo escriturario

Como decíamos, la actividad de escribir es una tarea sumamente compleja debido a la multiplicidad de planos simultáneos a los que es preciso atender. Otra de las razones de esa complejidad se vincula, como sostiene Marín (2015), con el hecho de que nuestros pensamientos son reticulares pero la escritura no. ¿Qué quiere decir esto? Que nuestra mente almacena información, ideas y proyectos en forma de red: puede conectar de modo simultáneo varios planos, saltar de uno a otro y regresar al inicio sin mayores dificultades. Ahora bien, cuando esa red debe convertirse en escritura, volverse texto para poder compartir nuestros pensamientos con alguien, es preciso ordenar toda esa información de manera lineal. Esta linealidad de la escritura vuelve insoslayable la planificación de lo que se va a comunicar. Lo que aquí denominamos “hilvanar las ideas”, siguiendo la metáfora del texto como un tejido, consiste en materializar un conjunto de actividades cognitivas previas a la escritura misma que implica una toma de decisiones muy importante. Esas decisiones permitirán dimensionar y resolver algunas dificultades iniciales, que se vinculan con problemas referidos a:

- construir un tema específico sobre el cual escribir y plantear los objetivos de la escritura,
- dimensionar el lector potencial y el ámbito de circulación del texto,
- determinar la finalidad textual: explicar y argumentar,
- ajustar la escritura al tipo textual adecuado.

**Todos esos aspectos permanecen de manera implícita en la mente de quien escribe, pero es preciso que puedan pasar al plano de las decisiones conscientes** que deben tomarse en tanto autores de textos. La reflexión sobre estos aspectos previos redundará en una mayor orientación en la tarea de escritura y, en consecuencia, incidirá favorablemente en el texto final. Si estas cuestiones no se plantean y permanecen en el orden de lo implícito, las etapas de escritura y de reescritura serán mucho más complejas y probablemente se requerirán demasiadas correcciones.

Por último, y aunque resulte una obviedad, es importante señalar que antes de iniciar el proceso de escritura académica es condición necesaria haber realizado múltiples lecturas sobre el tema que se quiere abordar. Se espera que quien se disponga a escribir un texto académico propio ya haya recopilado y leído información bibliográfica sobre el tema y elaborado conclusiones propias sobre lo leído. Como ya hemos explicitado en la introducción, en el ámbito de la educación superior es realmente difícil leer sin escribir y escribir sin leer: son actividades híbridas que deben realizarse conjuntamente para poder facilitar la construcción de conocimiento.

## **El problema de construir un tema específico sobre el cual escribir y plantear los objetivos de la escritura**

Una de las características de los textos que se solicitan durante los inicios de una carrera de nivel superior es que dichos trabajos son, por lo general, pautados, es decir, guiados por consignas que orientan –y a veces fragmentan– el desarrollo de esas producciones (Gerbaudo, 2014). Las consignas, frecuentemente, contienen de manera inherente los objetivos solicitados por el cuerpo docente y delimitan el tópico hacia el cual apunta ese trabajo. Sin embargo, hay otro tipo de actividades cuyas consignas son más generales y, por lo tanto, requieren de una serie de decisiones previas a la escritura, entre las que se destacan la delimitación de un tema específico y el planteamiento de los objetivos. Podríamos afirmar, entonces, que mientras menor es el número de consignas dadas desde una cátedra, mayor es el número de decisiones que tendremos que tomar en la instancia previa.

A continuación presentamos una serie de sugerencias que tienen que ver con las primeras decisiones que deben tomarse durante el proceso escriturario y que permiten, como dijimos, hilvanar las ideas. Pero es preciso aclarar nuevamente que no son recetas mágicas, ni siquiera pasos que deban seguirse en un orden cronológico. Tampoco es preciso que deban realizarse en su totalidad, ya que probablemente algunas sugerencias serán útiles y otras no, según cada caso. La finalidad de las mismas es abrir interrogantes previos sobre los alcances de un trabajo y, de esa manera, poder conjeturar un modo posible de desarrollo.

### **Identificar la zona de interés**

La zona de interés está constituida por áreas o tópicos generalizados hacia donde se pretende direccionar la escritura de un trabajo. En la mayoría de las ocasiones, esa zona está delimitada de antemano por las condiciones y la organización del ámbito en el que se realiza una producción. Por ejemplo, en el contexto de una materia, en la que se escribe para acreditar un conocimiento apprehendido, las zonas de interés están predeterminadas por un proyecto de cátedra; lo mismo ocurre con las jornadas, congresos u otro tipo de encuentros académicos en los que existe un programa que delinea los ejes temáticos que se tratarán. Es importante no confundir la zona de interés con el tema. La diferencia entre ambas nociones es su delimitación. Mientras que en la primera los límites

son amplios, difusos y generales, en los temas se destaca la precisión de esos límites y las acciones que, a través de la escritura, se pretenden realizar para captarlos. Por ejemplo, “La narrativa literaria latinoamericana” no es un tema, es una zona ya que sus límites son inconmensurables y no se especifica la pretensión escrituraria.

Las zonas entonces se caracterizan por su amplitud y vaguedad. De todos modos son muy importantes porque constituyen el primer acercamiento a la temática. Implican además reflexionar sobre las posibilidades que están al alcance de quien debe producir un texto y, fundamentalmente, seleccionar un tópico a partir de los intereses personales. Para Dalmaroni, esa zona debe “capturarnos o afectarnos de un modo insuprimible” (2009: 29), pues esto facilitará la lectura y la escritura académica, como motores imprescindibles para la construcción y aprehensión del conocimiento.

## **Delimitar el tema**

Una vez identificada esa zona de interés es necesario realizar una serie de acciones para conseguir la delimitación del tema. Este debe ser lo suficientemente específico como para permitir dominar una cantidad razonable de información. Mientras más específico sea el tema, mayor control tendremos del mismo y por lo tanto más fácil será escribir sobre él. Podemos afirmar, entonces, que un tema es probablemente demasiado amplio si puedo formularlo en cuatro o cinco palabras, es decir, a menos palabras, más amplio es el tema y menos control tendremos del mismo (Booth, Colomb y Williams, 1995). A continuación se aportan una serie de sugerencias para su delimitación:

### **Formular preguntas encabezadas por *qué, cómo y quiénes***

Una primera sugerencia es hacerse estas preguntas pues sus formulaciones constituyen una manera de precisar el tema con mayor solvencia. Las preguntas iniciadas con el pronombre *qué* permiten reconocer algún aspecto, elemento, noción o idea precisa, que se deriva de la zona de interés; aquellas iniciadas por el pronombre *cómo* permiten indagar sobre los modos particulares en que se ha constituido un proceso o hecho; mientras que las preguntas iniciadas con el pronombre *quién* o *quiénes*, permiten delimitar el tema a partir de nombres propios que intervengan en su constitución.

Por ejemplo, en la zona de interés presentada, “La narrativa literaria latinoamericana”, es factible preguntarse *qué* para dimensionar un aspecto más específico del tema elegido (por ejemplo, las novelas); *cómo* para delimitar el trabajo sobre un aspecto retórico determinado (por ejemplo, la construcción de la figura del narrador) y preguntar *quiénes* para reducir el trabajo a uno o dos autores puntuales (por ejemplo, Augusto Roa Bastos y Gabriel García Márquez). Dicho esto, el tema podría delimitarse de la siguiente manera: “Las novelas latinoamericanas: la construcción de la figura del narrador en las obras de Roa Bastos y de García Márquez”.

### **Formular preguntas encabezadas por *dónde y cuándo***

Otra sugerencia para la delimitación de un tema es atender a las coordenadas espacio-temporales (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005). Las variables históricas (*cuándo*) y geográficas (*dónde*) habilitan un acercamiento más preciso para demarcar el tema que queremos captar por medio de la escritura. Retomando el ejemplo que venimos ofreciendo, podemos agregar un lapso de tiempo específico

(la década del 50 del siglo pasado). En este caso concreto, la coordenada espacial ya estaba definida (Latinoamérica). Tenemos ahora el siguiente tema: “Las novelas latinoamericanas escritas en la década del 50 del siglo pasado: la figura del narrador en las obras de Roa Bastos y de García Márquez”.

### Atender a variables políticas, sociales y culturales

Como vimos anteriormente, una forma de delimitación de un tema es atender a las coordenadas históricas, lo que permitirá identificar de modo preciso el espacio temporal que queremos abordar mediante la escritura. Ahora bien, es necesario advertir que lo histórico no solo comprende una variable de tiempo sino también aspectos referidos a condiciones políticas, sociales y culturales. En este sentido y retomando el ejemplo trabajado, podemos circunscribir el tema a dichas variables y delimitarlo solo a, por ejemplo, las novelas sobre dictadores. Así, el tema se definiría de la siguiente manera: “Las novelas latinoamericanas sobre dictadores escritas en la década del 50 del siglo pasado: la figura del narrador en las obras de Roa Bastos y de García Márquez”. Como vemos esta nueva variable reduce notablemente el corpus de novelas, lo que permitirá un mayor control de la información que el trabajo requiere.

### Incluir acciones escriturarias

En algunas ocasiones, la delimitación de un tema exige incluir, como indican Wayne Booth y otros (1995), palabras o frases modificadoras, en particular verbos que indiquen una acción escrituraria (*describir, analizar, comparar, etc.*) o sustantivos que expresen esa acción en forma nominalizada: *descripción, análisis, comparación*, entre otros (ver pág. 41). Retomando el ejemplo previo, podríamos formular el tema de la siguiente manera: “Análisis de las novelas latinoamericanas sobre dictadores escritas en la década del 50 del siglo pasado: la figura del narrador en las obras de Roa Bastos y de García Márquez”. O bien “Las novelas latinoamericanas sobre dictadores escritas en la década del 50 del siglo pasado: una comparación entre la figura del narrador en las obras de Roa Bastos y de García Márquez”.

Como vemos, ahora se indica, en relación con el tema delimitado, qué es lo que pretendemos realizar por medio de la escritura (*analizar, comparar*). Este último punto abre interrogantes sobre los objetivos de un trabajo, que retomaremos más adelante. Ahora presentamos algunos ejemplos que permiten dimensionar modos posibles de transformar zonas de interés en temas específicos:

<b>Zona de interés</b>	La teoría de Bajtín
<b>Formulación de preguntas encabezadas por: <i>qué, quién/es y cómo</i></b>	El concepto de dialogismo de Bajtín en la obra de J. L. Borges
<b>Delimitación de las coordenadas espacio-temporales: <i>cuándo y dónde</i></b>	El concepto de dialogismo de Bajtín en los cuentos “El fin” y “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz” de J. L. Borges
<b>Inclusión de objetivos escriturarios</b>	Análisis de los cuentos “El fin” y “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz” de J. L. Borges a partir del concepto bajtiniano de dialogismo

Zona de interés	El concepto de literatura
Formulación de preguntas encabezadas por: <i>qué, quién/es y cómo</i>	Diferencias entre las concepciones acerca del término “literatura”
Delimitación de las coordenadas espacio-temporales: <i>cuándo y dónde</i> (incluidas variables políticas culturales y sociales)	Diferencias entre las concepciones acerca del término “literatura” en manuales de Santillana y Kapelusz, editados durante la vigencia de la Ley Federal de Educación
Inclusión de objetivos escriturarios	Concepciones acerca del término “literatura”: una comparación entre manuales editados por Santillana y Kapelusz (1993-2006)

Zona de interés	La problemática de género
Formulación de preguntas encabezadas por: <i>qué, quién/es y cómo</i>	Configuraciones identitarias en torno al género en los relatos de vida de varones trans
Delimitación de las coordenadas espacio-temporales: <i>cuándo y dónde</i>	Configuraciones identitarias en torno al género en los relatos de vida de varones trans en las ciudades de Santa Fe y Paraná (2019).
Inclusión de objetivos escriturarios	Reconstrucción de las configuraciones identitarias en torno al género en los relatos de vida de varones trans en las ciudades de Santa Fe y Paraná (2019).

## Formular objetivos

Como vimos previamente, una de las sugerencias para delimitar un tema incluye pensar cuál es el objetivo que persigue la producción textual que se está por comenzar. De acuerdo a las características de este libro, es importante dimensionar qué es un objetivo atendiendo al tipo de trabajos que se solicita en los primeros años de tránsito por la educación superior. De esta manera podemos definirlos como proposiciones mediante las cuales el enunciador explicita una intención escrituraria (o vinculada a la escritura) por medio de un verbo. La redacción de los objetivos es una parte fundamental de un trabajo de escritura, ya que, como vimos en los ejemplos previos, establecen los límites de lo que queremos estudiar y orientan el desarrollo y las características de la producción textual.

A continuación presentamos algunas consideraciones importantes respecto de la declaración de objetivos que permitirán dimensionar sus alcances:

### No confundir objetivos con actividades

Los objetivos de los trabajos solicitados durante la etapa inicial de las carreras son aquellos que algunos autores definen como *conceptuales*, en tanto involucran el ejercicio del intelecto y se alcanzan mediante la escritura. Un error frecuente en la formulación de los objetivos es la confusión entre estos y las actividades que tienen lugar antes, durante o después del trabajo escriturario.

Por ejemplo, no se consideran objetivos de un texto académico *entregar* en tiempo y forma, *leer* la bibliografía dada, *exponer* en congresos, *aprobar* la materia, *publicar* en alguna revista científica o *entrevistar agentes*, entre otras similares.

## **Distinguir objetivos generales y específicos**

En todo trabajo de escritura académica la construcción y delimitación de un tema en particular, requieren el planteo de dos tipos de objetivos. Por una parte, existe el llamado *objetivo general*, que suele ser uno solo y su delimitación es algo imprecisa por ser siempre el más abarcador. Por otra parte, existen los *objetivos específicos* que son más puntuales y cuya identificación comienza cuando, como afirmamos más arriba, incluimos en el armado del tema, una acción escrituraria (*describir, analizar, comparar, etc.*). Este último aspecto –el de la inclusión de la acción escrituraria– permite construir el objetivo general mediante la formulación de la pregunta *por qué* (o *para qué*): *por qué* o *para qué* pretendemos llevar adelante esa acción. Es decir, cuáles son las razones por las que, como escritores, se pretende *describir, analizar, comparar, etc.*

**Los objetivos generales devienen de esta pregunta por lo que configuran una acción cognitiva que se produce a través de la escritura.** En este sentido es que suelen ser expresados por verbos o frases verbales como: *dimensionar, contribuir a, ampliar el conocimiento sobre, etc.* De allí que algunos autores sostengan que el objetivo general se alcance solo en cierta medida e incluso, que tiene un sesgo utópico.

**Los objetivos específicos, en cambio, refieren a acciones escriturarias precisas:** *comparar, describir, explicar* entre otras.

A continuación, se destacan los verbos para escribir objetivos, separados según su uso más frecuente. Cabe señalar que esta clasificación es solamente tentativa en lo que refiere a los objetivos específicos y generales. Es decir, la taxonomía siguiente no implica que ciertos verbos presentados como generales, no puedan usarse como específicos, y viceversa.

Verbos usados más frecuentemente para expresar objetivos generales (refieren a una acción cognitiva que se produce a través de la escritura)	Verbos usados más frecuentemente para expresar objetivos específicos (refieren a acciones escriturarias)
<i>dimensionar</i> <i>contribuir al conocimiento de</i> <i>demostrar</i> <i>comprender</i> <i>evaluar</i> <i>profundizar el conocimiento de..</i> <i>ampliar el conocimiento sobre...</i>	<i>comparar</i> <i>describir</i> <i>reconstruir</i> <i>explicar</i> <i>caracterizar</i> <i>definir</i> <i>diferenciar</i> <i>distinguir</i> <i>enumerar</i> <i>identificar</i> <i>reconocer</i> <i>relacionar</i> <i>señalar</i> <i>determinar</i>

## Dimensionar los alcances de los objetivos planteados

Un aspecto relevante en esta etapa de planificación textual es atender a los alcances de los objetivos planteados, ya sean construidos por los propios escritores o programados desde la cátedra que solicita el trabajo. La precisión respecto de la formulación de los objetivos es fundamental para clarificar el plan de escritura, debido a que el verbo que lo constituye determina una forma particular del ejercicio escriturario. Es decir, **el objetivo expresa una acción cognitiva que tiene su correlato en la forma de escritura**. Debemos ser conscientes entonces que, por ejemplo, *desarrollar* y *comparar* implican dos operaciones diferentes y, por ende, dos modos de escritura diferentes. Así, *desarrollar* un tema exige hacer un escrito extenso para profundizar en su conocimiento; por el contrario, si lo que se solicita es *comparar*, el texto deberá cotejar al menos dos elementos, examinar sus semejanzas y diferencias, establecer las relaciones entre ellos, etc. Si, en cambio, el objetivo es *describir* se deberá dar cuenta de los aspectos observables que constituyen un hecho, cosa o proceso. La *explicación*, por otra parte, exigirá explicitar las causalidades o razones que desencadenan un hecho, una cosa o un proceso.

Como vemos, los objetivos inciden en la forma de escribir. Pero esto no quiere decir que su redacción en un momento inicial del trabajo condicione definitivamente la escritura. Puede ocurrir que a lo largo de una producción los objetivos se modifiquen. En este sentido es que se sugiere la revisión constante del tema y los objetivos, entendidos en su conjunto, como parte de un plan de escritura que contendrá dos momentos: uno inicial que funcione como borrador y uno definitivo que se escribirá una vez finalizado el trabajo y que funcionará (en su totalidad o de modo parcial) como el texto introductorio.

## El problema de dimensionar el lector potencial y el ámbito de circulación del texto

La instancia descrita previamente permite identificar los objetivos que perseguirá el escrito. En estrecha relación con esta delimitación aparece el segundo postulado: pensar en el lector potencial del texto, es decir, intentar reconstruir mentalmente quiénes leerán esa producción. En esa línea, es importante advertir que no es lo mismo escribir para alguien que es especialista en el tema que se desarrolla, que para alguien que necesita aprender con ese texto el tema particular. En cualquier caso, lo **que importa es que exista una representación mental del lector del texto**, ya que esto permitirá configurar la producción y sus contenidos de acuerdo a las exigencias de ese destinatario.

Al respecto, Umberto Eco (1979) advierte un compromiso que deben llevar adelante quienes escriben. No alcanza solamente con prever el lector potencial –que él llama *lector modelo*–, sino que es preciso colaborar con él para que pueda construir significado, atendiendo a las exigencias que demanda. Dicho en otras palabras: aunque sea complejo conocer qué información tiene el lector potencial, cuáles son sus competencias y por qué razones leerá el texto, es posible conjeturarlo y, de esa manera, crear las condiciones para que comprenda mejor el escrito.

En relación con esto, cabe aclarar que muchos de los textos que el estudiantado produce en el nivel superior son destinados al equipo docente, que los lee para evaluar el proceso de aprendizaje a partir de ese mismo escrito. Al respecto, muchos estudiantes dan por sentado que ese equipo docente, por conocer el tema, entenderá el contenido del texto sin necesidad de realizar muchas precisiones. No es este el posicionamiento que se sugiere, pues el objetivo, en este caso, es dar cuenta de que se aprehendieron los temas y, en consecuencia, se debe imaginar un grupo de destinatarios que desconoce aquello que aborda el texto. Es decir, que en el momento de pensar en el lector potencial del texto, es necesario construir una situación comunicativa ficticia en la que ese lector desconoce el tema, pues se espera que quienes escriben demuestren que son capaces de manipular la información textual y legitimar así, el conocimiento aprehendido.

Esto último tiene estrecha relación con otro de los aspectos que es necesario pensar antes de escribir para adecuar las producciones textuales: el ámbito de circulación de ese texto. Es preciso entonces atender a las variables espacio-temporales en las que el escrito será leído. No requiere la misma formalidad un resumen para socializar entre estudiantes que una respuesta de parcial que se escribe para aprobar una materia; tampoco son iguales una guía para una exposición oral que un escrito para una revista especializada. Esas cuestiones suelen mantenerse implícitas en la mente de quien escribe, pero es necesario volverlas conscientes a la hora de escribir puesto que esa explicitación mejora los resultados de la producción del texto final.

## Determinar la finalidad textual: explicar y argumentar

Otro de los aspectos a tener en cuenta en esta etapa de planificación refiere a la *finalidad textual*, es decir, al posicionamiento general que los escritores asumen frente a los temas tratados. En principio diremos que, aunque existan ciertas excepciones, los textos de circulación académica suelen desplegar dos finalidades: explicar y argumentar. La característica principal que las diferencia es que la explicación tiene como intención **informar** y la argumentación se propone **persuadir**. La finalidad depende muchas veces de la temática tratada: mientras que la argumentación **se despliega sobre determinados tópicos que se prestan a controversia en el escenario social o disciplinar**,