

## **Una experiencia de aprendizaje del español en el ámbito universitario: la corrección de estilo**

*Margarita N. Mizraji*  
*Universidad de Buenos Aires*

---

*En este trabajo se exponen los resultados de una experiencia destinada a la enseñanza del español con un propósito específico: la corrección de textos traducidos. La investigación se realizó con el fin de redactar un programa de estudios para la materia "Corrección de Estilo" dentro de la carrera de Técnico en Edición recientemente inaugurada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se hace referencia a la elaboración de un marco teórico basado en tres conceptos fundamentales: lengua escrita, lengua general y lengua especializada. Para el diseño de los materiales didácticos, se propone el abordaje de los textos desde diversos niveles: fonológico y grafemático, morfológico, sintáctico, léxico y textual (compositivo, pragmático y estilístico). Se sintetizan los lineamientos de la investigación teórica y se explican las características y el modo de empleo de los materiales ya publicados (cuadernillos para el alumno).*

---

*This paper show the results of an experience aimed at Spanish language teaching with a specific purpose: manuscript editing of translated texts. The research was carried out in order to develop a syllabus for the subject "Copy-editing", for the Courses on Book Production, recently opened at the School of Philosophy and Literature of the University of Buenos Aires. The paper deals with the development of a theoretical framework based on three essential notions: written language, general language, and specialized language. Regarding the design of didactic materials, an approach to texts is proposed from different levels: phonological and graphemic, morphological, syntactic, lexical, and textual (compositive, pragmatic and stylistic). The main points of the theoretical research are outlined and the traits of and the way to use the materials already published (student's booklets) are explained.*

---

En este trabajo se describen los materiales elaborados para una experiencia pedagógica llevada a cabo en la Universidad de Buenos Aires para la enseñanza del español con un propósito específico: la corrección de textos científico-técnicos traducidos.

Los materiales fueron utilizados en el marco del programa de estudios de la materia “Corrección de Estilo”, en la carrera de Edición, recientemente inaugurada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En primer lugar, al hacerme cargo de la mencionada cátedra universitaria, me propuse elaborar un marco teórico que permitiera encuadrar adecuadamente este tipo de trabajo y, en segundo lugar, me ocupé del diseño de los materiales didácticos para la tarea, con la colaboración de los integrantes de la cátedra en los dos primeros cuadernillos y en el correspondiente a *Normas básicas*.

El marco teórico gira alrededor de tres ejes fundamentales:

- A) lengua escrita, por oposición a lengua hablada,
- B) lengua general, por oposición a lengua regional,
- C) lengua especializada, por oposición a lengua literaria.

Cuando en una Editorial se nos entrega un original con la indicación de traducirlo, un manuscrito para efectuar una corrección de estilo o una prueba para corregir, es necesario tener siempre presente que para realizar estas tareas nos manejamos específicamente en el terreno de la lengua escrita, la lengua general y la lengua especializada. Estos son los conceptos claves que a continuación trato de exponer.

A) Para delimitar el terreno de la lengua escrita, hay que efectuar una precisión: distinguir la escritura, como forma de registro de la experiencia, como sistema semiótico visual o espacial o sistema gráfico de notación del lenguaje, de lo que es específicamente lo que vamos a considerar lengua escrita (Catach: 1988). La lengua “natural”, que se aprende sin esfuerzo en la infancia, se enfrenta con una lengua “artificial” elaborada por los creadores de la gramática, que se desarrolla conforme a ciertas reglas explícitas, definibles (Fernández Ramírez: 1985), es decir, tiene como presupuesto previo una preparación teórica y requiere un aprendizaje consciente del código. Esta lengua escrita es la que oponemos a la lengua hablada, que consiste en el uso habitual que se hace de la palabra en situación de interlocución.

El estudio de la lengua escrita siempre se remitió a la tradición culta, puesto que las normas de la lengua hablada se tomaban de la escrita. Se establecía como modelo la lengua de los grandes autores y luego, bajo el sello de la especulación autoritaria, se trataba de trasladar esa normatividad a la lengua hablada corriente, para lo cual se recomendaba la lectura de esos escritores (Alonso: 1943). Para nosotros, se trata más bien de desconstruir esa oposición entre escrito/hablado, que implica una divergencia entre dos registros, uno más espontáneo y menos pautado, el otro más prestigioso y dotado de mayor poder, y postular, en cambio que, en realidad, dentro de una misma lengua, los sistemas de escritura y de habla no apelan a los mismos recursos. Una lengua escrita no es una lengua transcrita; es un fenómeno específico tanto lingüístico como cultural. Baste citar como ejemplo que, según el testimonio de H.G. Wells, el inglés

oral de Joseph Conrad era muy torpe pero el escrito que, como dice Borges es el que importa, es admirable y fluye con delicada maestría.

El código escrito constituye un sistema completo e independiente, sustancialmente distinto del oral. Está regido por un lado por reglas ortográficas, morfosintácticas y léxicas que permiten formar oraciones aceptables (Bello: 1958) y, por otro, por reglas que permiten elaborar textos, que son las reglas de adecuación, coherencia y cohesión, muy bien estudiadas por la lingüística textual (Bernárdez: 1982).

B) El segundo presupuesto es la existencia de una lengua general. El español es una lengua común a 20 naciones. En 1939 Amado Alonso discutía el desplazamiento de la unidad del idioma que se regía exclusivamente desde Madrid a un triple foco de regulación: Madrid, Buenos Aires, México que se influían recíprocamente. Y, como ya hemos dicho, el gran instrumento de nivelación del idioma era la lengua literaria. En este momento hay que revisar esta concepción de la lengua literaria como lengua general, en la que el procedimiento era que un elemento de estilo se convertía luego en elemento de la lengua común. Precisamente en la lengua literaria no hay ningún inconveniente en mantener las diferencias individuales y el gusto nacional o local por determinados giros o expresiones, ya que el lenguaje poético lleva la referencia a su punto más bajo.

Pero la internacionalización de los conocimientos, la idea de mercado común, hace que se lean los mismos libros científicos y técnicos en todas las naciones hispanoamericanas. Algunos se escriben en Madrid, en Buenos Aires, en México, en Caracas o en Bogotá. Otros se traducen en esos mismos lugares. Para Amado Alonso (1943), la lengua general era la lengua de los grandes escritores “literarios”. Hoy en día, la lengua general ya no pueden ser los elementos idiomáticos heredados y conservados, sino que se hace necesario crear y aceptar una lengua general para este uso especializado en todos los países de habla castellana, una lengua general no ligada forzosamente al empleo literario sino considerada como una herramienta de la vida práctica.

C) El tercer presupuesto se refiere a la existencia de las lenguas especializadas, cuestión hoy de gran actualidad. El problema consiste en tomar terminología proveniente de un determinado contexto sociopolítico y hacerla funcionar en otro con la misma eficacia.

Los teóricos del lenguaje no están de acuerdo sobre la definición de este concepto, pues toda tentativa de hacerlo debe resolver primero los problemas terminológicos y semánticos que plantea la definición de la “lengua corriente”, a la que necesariamente hay que oponerla. Por lo demás, el vocabulario fundamental de la lengua corriente y el vocabulario especializado contienen muchos términos en común. La dificultad reside en determinar el momento en el que la lengua corriente se convierte en especializada. En principio, esta noción depende de un conjunto de variables contextuales como la disciplina, el tipo de público al que va dirigida y el tipo de necesidades que se consideran.

Concretamente en nuestro medio editorial trabajamos con muchísimo material extranjero y el problema de traducción es verdaderamente acuciante. Basta ver el caos

reinante en la terminología referida a la computación y la informática donde prácticamente ya no se habla en español (Mizraji *et al.*: 1993).

### **El planteo pedagógico**

Sobre la base de los elementos que me proporciona el marco teórico establecido, he procurado definir la tarea del corrector para considerar después cuáles son los elementos que pueden contribuir a su enseñanza.

En esta exposición definiré la corrección de estilo como un trabajo de lectura, comprensión y comunicación que implica en cada caso un procedimiento de control de los textos producidos por otras personas, en este caso: el autor y/o el traductor.

El corrector ha de considerar que el material a su cargo es en principio una versión de un texto, que puede o no ser definitiva, y que su tarea consiste en aprobar esa versión o introducirle las modificaciones que considere necesarias. Una vez que ha leído el material, para comprenderlo e interpretarlo, debe elaborar los criterios que le permitan señalar los errores, omisiones e imprecisiones que se registran. Se trata de una tarea compleja que consiste en reformular, depurar, ampliar, reducir o volver a redactar un texto, originariamente escrito por otra persona, en un proceso de traducción intralingüística.

Para llevar a cabo esta tarea me ha parecido lo más conveniente “segmentar” el material en diversos niveles lingüísticos: fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y textual (compositivo, pragmático y estilístico) y entrenar al corrector en una doble tarea:

- a) reconocimiento adecuado y manejo eficaz de los distintos niveles (Benveniste: 1977),
- b) capacitarlo para efectuar las elecciones apropiadas en cada nivel, que le permitan solucionar los problemas planteados y determinar cuáles son los elementos que deben ser incorporados, reemplazados o reformulados.

Puesto que el corrector también es responsable de que el texto en su versión definitiva pueda ser eficazmente comprendido por sus destinatarios, en todo momento debe tener especialmente en cuenta la normativa y los usos generales. Es más, la mayor parte de los criterios que utilice, además de poner en juego su capacidad de juicio crítico, deberán ajustarse necesariamente a las normas lingüísticas vigentes en el momento y lugar en los que cumple su tarea (Mizraji: 1994).

El material didáctico para la enseñanza ha sido diseñado con la idea de proporcionar elementos de entrenamiento suficientes que permitan lograr el objetivo de incorporar “mecánicamente” todos aquellos aspectos de la corrección de estilo en los que el profesional no puede detenerse innecesariamente. Los ejercicios están destinados a lograr ese objetivo de ductilidad en el uso de los aspectos lingüísticos que pueden ser susceptibles de “estandarización”. Más que a la traducción en sí le corresponde a la corrección de estilo el intento de estandarizar frente a la multitud de po-

sibilidades lingüísticas que ofrece una lengua española hablada hoy por más de 350 millones de personas y que, según datos de la ONU, para el año 2000 será hablada por 700 millones.

En los primeros niveles, el entrenamiento está dirigido a lograr la incorporación de normas en forma prescriptiva (Real Academia Española 1992), mientras que, en los niveles más avanzados, la propuesta es desarrollar la capacidad de “repensar” el código para ponerse en condiciones de resolver diversos problemas en cada situación concreta.

Sobre la base de mi experiencia adquirida en la actividad editorial, he llegado a la conclusión de que la mayor parte de los trabajos que se le han de asignar al corrector de estilo no serán obras literarias. Por lo tanto, la propuesta es realizar la mayor parte de la ejercitación con materiales escritos en lenguas “especializadas” o “técnicas” (sociología, educación, historia, psicología, física, matemáticas, economía, etc.). De esta manera, al mismo tiempo que se incorpora el aprendizaje del código, los alumnos comienzan a familiarizarse con los textos “reales” que tendrán que corregir una vez incorporados al mercado laboral.

Paso entonces a efectuar una breve descripción de los materiales didácticos preparados.

En un cuadernillo general, titulado *Normas básicas*, se ofrece una recopilación de las normas que considero imprescindibles para efectuar las tareas editoriales, organizadas en los niveles estudiados, lo cual me permite efectuar una descripción escueta y accesible sobre el funcionamiento de la lengua española. La idea es que el usuario pueda tener al alcance de la mano la totalidad del material, con el objeto de consultarlo en forma rápida y eficiente.

El método es normativo, pero evita el criterio de la rígida censura para abordar los hechos lingüísticos y privilegia la posibilidad de lograr una comunicación eficaz (Rosenblat: 1967). La norma lingüística no puede ser considerada como un valor absoluto, que no tenga en cuenta el hecho indudable de que la lengua se encuentra en un estado de cambio permanente, en el cual los usos vigentes inciden de modo decisivo.

Desde una perspectiva histórica, no está de más recordar que algunos de los “errores” de hoy no son más que supervivencias de estados anteriores de la lengua o ciertas formas del uso que podrán llegar a ser “correctas” en el futuro.

Además de este cuadernillo de *Normas básicas*, ya se han publicado los primeros cuatro de la serie.

En el primer cuadernillo (nivel fonológico y grafemático) se trabajan una serie de aspectos que he denominado genéricamente *convenciones de la lengua escrita*: ortografía, puntuación, uso de mayúsculas y minúsculas, abreviaturas, problemas de transliteración. En virtud del prestigio de la Academia Española en el mundo hispanohablante, muchas de estas normas son hoy generalmente aceptadas aunque otras no se sigan con total regularidad.

Por otra parte, estas convenciones no deben considerarse elementos superficiales ni insignificantes del lenguaje, sino que contribuyen a afianzar la uniformidad en el uso de la lengua escrita, que es uno de los objetivos principales de la tarea de estandarización que proponemos para la corrección de estilo.

Como ejemplo de la ejercitación que realizan los alumnos con este primer cuadernillo, transcribo un ejercicio de acentuación, uno de puntuación y uno de transliteración.

1) Acentuar el siguiente texto:

*Al ámbito general de la filosofía de la ciencia puede dividírsele en subareas por materias: filosofía de la física, filosofía de la biología, filosofía de las ciencias sociales, etcetera. Pero también se puede dividir en la exposición de los problemas científicos estructurales, por una parte, y de la problemática de fondo, por otra.*

2) Colocar punto y seguido y punto y aparte en los siguientes textos:

*No todos los vegetales pueden sobrevivir a los rigores del frío por ello las plantas cumplen diversas adaptaciones que le posibilitan la subsistencia las plantas anuales (trigo, avena, maíz) dejan sus frutos con semillas antes de morir en cambio las plantas que conservan el follaje permanente utilizan para sobrevivir las reservas acumuladas durante el verano.*

3) Transliterar los nombres propios según las reglas aprendidas:

*Según Mikhail Bakhtine, el género constituye un sistema modelizante que propone un simulacro del mundo.*

*El artículo de Chklovski, "El arte como artificio", es uno de los puntos de partida fundamentales de la teorización formalista.*

En el segundo cuadernillo, de *Ejercicios morfo sintácticos*, me ocupé del estudio de la estructura de las palabras y de las relaciones que establecen en el sintagma. Para una eficiente corrección de textos, es necesario tener en cuenta que cada lengua presenta una distribución característica del conjunto de formas que ofrece y trabaja sobre reglas determinadas de formación y de conexión entre las unidades. Es decir, cada lengua posee su propia estructura gramatical desde el punto de vista morfológico y sintáctico. Se trata entonces de conocer bien los procedimientos que permiten "dividir" y relacionar las palabras entre sí con el objeto de que pueda cumplirse el criterio de eficiencia semiótica. En este cuadernillo se trabaja con clases de palabras, género, número, formación de palabras, coordinación, subordinación, preposiciones, voz pasiva, colocación, gerundio, oraciones impersonales, frases verbales y giros adverbiales.

Como ejemplo de este aspecto de la ejercitación, transcribo algunos ejercicios :

1) Dar el significado de las siguientes palabras. Luego agregar un prefijo y observar el cambio producido:

*verosímil:*

*natal:*

*visible:*

*volver:*

2) En la lista de palabras latinas que se presenta a continuación, indicar, entre los dobletes consignados, cuál es la palabra de formación culta y cuál la de formación popular:

<i>mater</i>	<i>madre/matrona</i>
<i>auscultare</i>	<i>auscultar/escuchar</i>
<i>integer</i>	<i>entero/integro</i>
<i>legalis</i>	<i>legal/leal</i>

3) Encontrar las palabras que ha forjado el español a partir del griego para constituir los vocablos que nombran las siguientes definiciones:

- aparato que registra y produce la voz.*
- ciencia que describe lo que se ve en la superficie de la tierra.*
- instrumento que permite observar objetos invisibles a simple vista.*
- transmisión del pensamiento.*

4) Llenar los espacios en blanco con los verbos indicados, en el tiempo y modo que corresponda:

*El libro con dos breves capítulos sobre la época clásica de la física atómica, durante la cual se el electrón, el protón u el neutrón, al mismo tiempo que se las ideas revolucionarias que el marco general de la mecánica cuántica. (comenzar, identificar, desarrollar, constituir)*

En el tercer cuadernillo, dedicado a *Ejercicios léxicos*, se trata de ejercitar a los alumnos en una serie de técnicas que permitan identificar los lexemas con mayor precisión. Aquí me refiero al significado referencial de las palabras y luego, en próximos cuadernillos dedicados a la pragmática y la estilística, abordaré otras cuestiones relacionadas con los significados sociales y expresivos.

De alguna manera, el estudio del vocabulario ha sido un aspecto frecuentemente descuidado en la enseñanza de la lengua. Al concentrarse específicamente en las reglas morfológicas y sintácticas, no se ha advertido con suficiente claridad que muchos de los errores que cometen los estudiantes se relacionan sin lugar a dudas con su imposibilidad de encontrar la palabra adecuada para expresar una idea, un concepto, un objeto. Por otra parte, resulta ocioso destacar que, para la tarea de traducción o de corrección de estilo, esta capacidad es esencial.

Se presentan conjuntos de palabras con significados similares (en forma de pequeños campos léxicos), lo cual permite proporcionar información precisa y detallada sobre significados y usos. Se hace el análisis componencial de los significados en sus principales rasgos semánticos. (Coseriu: 1977; Geckeler: 1971). Se trata de enseñar una serie de técnicas de análisis del vocabulario para que los alumnos puedan utilizarlas ampliamente en su tarea profesional. No sólo aprenden nuevas palabras, sino también relaciones entre ellas. Las diferencias y semejanzas entre las palabras de cada campo se expresan en términos de rasgos semánticos (semas).

A continuación transcribo uno de los ejercicios en los que se trabaja con un campo semántico (ver cuadro 1).

	medir el valor	por un experto	juicio positivo	colocarlo en una escala	de manera aproximada	análisis preciso	suponer	poner precio real o metafórico	partiendo de datos conocidos
valorar	x		x						
valuar	x							x	
estimar	x				x		x		
tasar	x	x						x	
fijar	x							x	
determinar	x								x
evaluar	x			x					
calcular	x					x	x		
justipreciar	x							x	

Cuadro 1.

- 1) No fue sino cerca de ciento cincuenta años más tarde que el significado de esas observaciones genéticas fue debidamente **valorado**.
- 2) Las reservas de gas existentes no han sido todavía cuantificadas, pese a que la inversión está **valuada** en 60 millones de dólares.
- 3) Sobre Dársena se **estimaron** aproximadamente 220 pesos por tonelada de girasol.
- 4) Fuimos a la tienda con el oro que nos dejó la bisabuela, pero nos lo **tasaron** como fantasía.
- 5) La Secretaría de Industria fijó en 39.500 unidades la cuota de importación de automóviles para 1997.
- 6) F. Galton descubrió que era posible **determinar** el grado de parecido entre parientes por medio del método de correlación.
- 7) Actualmente, según **evalúa** el informe, las empresas japonesas de pastas cubren el 75% del mercado.
- 8) Los sistemas de seguridad social dependen de la relación existente entre la cantidad de personas económicamente activas y las pasivas. Se calcula que para el 2020 esa relación llegará, al 3,3.
- 9) La caída de Rosas se preparaba, y Sarmiento se apresuraba a **justipreciar** históricamente los méritos del tirano.

Como se sabe, tradicionalmente la enseñanza de la lengua se centraba en forma exclusiva y excluyente en la adquisición y aplicación de un modelo que consiste en el reconocimiento de categorías gramaticales, especialmente orientado hacia la corrección de “vicios” o errores.

Por supuesto, el modelo gramatical enseña muchas cosas importantes sobre la lengua y, por eso mismo, lo he expuesto en los primeros cuadernillos mencionados, en los que me he referido a las normas que rigen los rasgos estructurales que constituyen

los distintos componentes del código. Mediante este sistema se capacita a los alumnos para producir estructuras oracionales gramaticalmente aceptables.

Pero el objetivo de la capacitación del corrector es formar a un profesional “competente” que se esfuerza en todo momento por comprender, esclarecer y articular sus propias prácticas.

¿Qué significa entonces ser “competente” en el trabajo con la lengua para lograr la calidad con que la maneja un experto luego de varios años de entrenamiento profesional?

Existen muchos modelos teóricos de la “competencia” lingüística, que no me propongo describir en este momento, pero en todos ellos se señalan los distintos componentes de la capacidad que es necesario desarrollar para poder afirmar que se *conoce* una lengua. Mi propósito en los cuadernillos siguientes de la serie consiste en determinar, definir y describir los niveles de competencia funcional necesarios para llevar a cabo una tarea profesional exigente como lo es la corrección de textos. Se trata de un entrenamiento intensivo en una serie de campos para lograr ciertas metas identificables cuando se evalúe el grado de experticia alcanzado.

Además de una adecuada competencia “gramatical”, que consiste en el conocimiento y manejo del código lingüístico, incluyendo las nociones de ortografía, formación de palabras, estructura de la oración y precisión en el uso del vocabulario, el corrector de estilo debe todavía adquirir otra serie de “competencias” que le permitan resolver en cada caso los complejos problemas que enfrenta en su tarea profesional.

La lingüística estructural saussureana, e inclusive la lingüística transformacional, estudian y describen el lenguaje sobre la base de un modelo abstracto, que no incluye ninguna referencia a la adecuación de un enunciado en una situación o contexto concretos, ni a su significado sociocultural. Es decir, ambas teorías ponen el acento en una competencia exclusivamente gramatical, pero no toman en cuenta las “reglas” de uso de la lengua ni el pasaje a una competencia comunicativa más amplia como concepto dinámico, interpersonal, que depende de la negociación de significados que se efectúa con cada uso de la lengua en un contexto determinado.

Esta problemática me ha llevado a abordar entonces lo que se conoce en la descripción lingüística como el nivel textual (compositivo, pragmático y estilístico), con el que nos internamos en el estudio contextualizado de la lengua, es decir, pasamos de una lingüística de la forma a una lingüística de la comunicación.

Por supuesto, la combinatoria de los recursos referentes al uso del código presenta una extraordinaria diversidad, por lo cual me parece adecuado postular una serie de competencias complementarias para el manejo adecuado de estos niveles.

En primer lugar, los estudios de la lingüística textual (Van Dijk: 1983; 1988) modificaron sustancialmente la idea de que el análisis de una lengua se remite solamente al conocimiento de sus aspectos fonéticos, ortográficos, morfológicos, sintácticos y léxicos.

Un enfoque actualizado de la enseñanza de la gramática señala el trabajo con los “textos”, de modo que sería necesaria una competencia “textual”, que incluye la capa-

cidad de combinar ideas y formas para lograr la cohesión y coherencia de un texto escrito y dar cuenta de su organización retórica. Este aspecto es el que se estudia y se ejercita en el cuadernillo *Articulación del enunciado*.

En realidad, cuando usamos la lengua construimos textos y, para ello, resulta necesario dominar una serie de habilidades complementarias: discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructurarlas en algún tipo de ordenamiento comprensible, seleccionar las palabras adecuadas, conectar las oraciones entre sí, construir párrafos, etc. Sobre la base de las propuestas de la lingüística textual se trabajan en el cuadernillo mencionado esas “reglas” que permiten elaborar y analizar textos.

En primer lugar, los recursos de cohesión: referencia, sustitución, elipsis, conectores, etc., las formas de cohesión léxica, como repetición simple, sinonimia, antonimia, meronimia y colocación, para terminar con los recursos para la organización de la información textual.

Como ejemplo, transcribo uno de los ejercicios utilizados para ejercitación de la referencia:

1) Reformular los siguientes enunciados utilizando la referencia como recurso de cohesión:

— *Es necesario reconocer que **el lenguaje cinematográfico**, al comienzo, da la impresión insistente de que no es posible dominarlo en términos formales. Con **el lenguaje cinematográfico**, nos encontramos de lleno en el llamado campo estético.*

— *El **abuelo** de **Bertrand Russell** falleció cuando **Bertrand** tenía seis años. Muy poco es, pues, lo que el **abuelo** puede haber influido en **Bertrand Russell**. Sólo recuerda haber visto al **abuelo** pasear por el parque en una silla de ruedas, **silla** que un día el **abuelo** empleara para lanzarse colina abajo, ante la mirada atónita de las nodrizas de **Bertrand Russell**.*

2) Completar los siguientes enunciados utilizando la referencia como recurso de cohesión:

— *Se preguntará si soy príncipe o legislador para escribir sobre política.... contesto que no, y que por eso mismo es por lo que escribo sobre política.*

— *Cuando descubrí el mito de la objetividad en algunos pensadores,..... enojé.*

— *Todo sucedió en un instante. Vi la sombra, oí el silbido del golpe que caía sobre ..... y ..... agaché; pero fue demasiado tarde. De pronto ..... pareció sentir que la parte superior de ..... cabeza volaba por los aires y sentí que ..... caía.*

Por otra parte, el manejo del código también está sujeto a una serie de usos funcionales relacionados con problemas de intencionalidad (competencia pragmática), y a otras valoraciones de índole sociocultural: el individuo produce un mensaje que está en función de su contexto inmediato y de normas dialectales, sociolectales, que indican, por un lado, su ubicación en algún determinado estrato social u ocupacional, por ejemplo, y por otro, sus nexos con un país, una región, una comunidad (competencia sociolingüística). Estos aspectos serán abordados en los cuadernillos siguientes de la serie de entrenamiento.

Ninguna de estas capacidades es un fin en sí misma, ni podría por sí sola abarcar la complejidad de las tareas involucradas en un trabajo de corrección. Por estas razones, me parece atinado requerir del alumno una competencia “estratégica”, que es precisamente el lugar en el que va a alcanzar la categoría de experto a la que me he referido antes. En este punto, el profesional moviliza todos sus recursos disponibles y articula todos los niveles estudiados en función de una praxis globalizadora. Así se pondrá en condiciones de utilizar una serie de procedimientos técnicos para la evaluación y corrección de textos escritos (transposición, modulación, paráfrasis) en una lectura comprensiva que lo llevará a la reformulación y reestructuración del texto final.

## Bibliografía

- ALONSO, A. (1964) *Gramática castellana*. 2 vols., Buenos Aires, Losada.
- \_\_\_\_\_(1943) *La Argentina y la nivelación del idioma*. Bs As, Institución Cultural Española.
- BAUM, R. (1982) *La grammaire idéologique et sa place dans l'histoire de la grammaire philosophique. Histoire, épistémologie, langage*, 4,1, 23-33.
- BELLO, A. (1958) *Gramática de la lengua castellana*. 5a. éd., Buenos Aires, Sopena.
- BENVENISTE, E. (1977) *Problemas de lingüística general*. 12a éd., 1 y 11, México, Siglo XXI.
- BERNÁRDEZ (1982) *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa Universitaria.
- CATACH Nina comp.(1988) *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris, Editions du CNRS.
- CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MIT Press.
- COSERIU, E. (1977) *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- COSERIU, E. (1978) *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid, Gredos.
- DE SAUSSURE, Ferdinand (1945) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada.
- DIJK, T. A. van (1980) *Texto y contexto*. Madrid, Cátedra.
- DIJK, T.A. van (1980) *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid, Alianza.
- GECKELER, Horst (1971) *Semántica estructural y teoría del campo léxico*, Madrid, Gredos.
- GILI y GAYA, S. (1955) *Curso superior de sintaxis española*. 5a ed., Barcelona, Spes.
- MANGUENEAU, D. *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires, Hachette.
- MANUAL DEL ESPAÑOL URGENTE. (1987) Madrid, Cátedra.
- MARÍN, M. (1974) *Aproximación a la gramática española*. 2a ed., Madrid, Cincel.
- MIZRAJI, M.(1994) *Corrección de estilo IV. Ejercicios léxicos*. Buenos Aires, Pluma Ediciones.
- MIZRAJI, M. y otros (1993) *Corrección de estilo. Normas básicas*. Buenos Aires, Pluma ediciones.
- \_\_\_\_\_(1993) *Corrección de estilo II. Ejercicios morfosintácticos*. Buenos Aires, Pluma ediciones.
- \_\_\_\_\_(1993) *Corrección de estilo I. Convenciones de la lengua escrita*. Buenos Aires, Pluma Ediciones.
- MIZRAJI, M. (1996) *Corrección de estilo V. Articulación del enunciado*. Buenos Aires, OPFYL.
- OMAGGIO Hadley, A. (1993) *Teaching language in context*. Boston, Heinle and Heinle Publishers.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992) *Diccionario de la lengua española*. 21a ed., Madrid.
- (1931) *Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1983) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe.
- ROSENBLAT, A. (1956) *Buenas y malas palabras en el castellano de Venezuela*. Madrid, Edime.
- ROSENBLAT, A. (1967) *El criterio de corrección lingüística*. Bogotá.