

## ***La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos***

Elvira Arnoux, Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri  
Instituto de Lingüística – Universidad de Buenos Aires

(Publicado en *Signos*, vol. XXXV, 51-52, Valparaíso, 2003)

### Abstract

This article presents an empirical research about the difficulties students with differential training in reading have not only to recognize several voices in an argumentative text and the relationships established among them, but also to integrate those voices and relationships in the text representation. The first section of the article outlines the distinctive features of reading comprehension taken into account in the research. The next section reviews the results of previous investigations of the research group led by E. Arnoux at the Linguistics Institute of Universidad de Buenos Aires. The results presented deal with reading comprehension of students finishing secondary schools and students starting their university studies. The third section focusses on the last investigation of this group. A multiple choice test to examine how students of the last year of four secondary schools in B.A. read a text in which the author presents his points of view over a subject discussing some others' is described. Implications of the findings are discussed then to establish differences and similarities in dealing with texts usually read in Humanistics Careers at University between students who have wide school experiences in reading and students with less reading training.

Este artículo presenta una investigación empírica sobre las dificultades que alumnos con diferente entrenamiento en lectura tienen no solo para reconocer varias voces en un texto argumentativo y las relaciones establecidas entre ellas, sino también para integrar esas voces y relaciones a la representación textual. La primera sección del artículo resume las características distintivas de la comprensión lectora consideradas en la investigación. La sección siguiente revisa los resultados de investigaciones previas del grupo de investigación dirigido por Elvira Arnoux en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Los resultados presentados se relacionan con la comprensión de textos de estudiantes del último año de la escuela universitaria y del primer año de los estudios universitarios. La tercera sección focaliza la última investigación del grupo. Se describe una prueba de opción múltiple para examinar cómo estudiantes del último año de cuatro escuelas secundarias de Buenos Aires leen un texto en el que el autor presenta su punto de vista sobre un tema discutiendo los de algunos otros. Se discuten las implicancias de los resultados para establecer diferencias y semejanzas en el tratamiento de textos usualmente leídos en carreras humanísticas en la Universidad entre alumnos que tienen amplia experiencia de lectura en la escuela y estudiantes con menor entrenamiento en ella.

O artigo apresenta uma pesquisa empírica sobre as dificuldades de alunos com diferente treinamento em leitura, não apenas no reconhecimento das várias vozes de um texto argumentativo e das relações entre elas estabelecidas, mas também na integração dessas vozes e relações com a representação textual. A primeira seção resume as características distintivas da compreensão leitora consideradas na pesquisa. A seção seguinte revisa os resultados de investigações prévias do grupo de pesquisa dirigido por Elvira Arnoux no Instituto de Lingüística da Universidade de Buenos Aires. Os resultados apresentados se relacionam com a compreensão de textos de estudantes do último ano do ginásio e do primeiro ano de estudos universitários. A terceira seção focaliza a última pesquisa do grupo: descreve-se uma prova de escolha múltipla para examinar como estudantes do último ano do ginásio, de quatro escolas de Buenos Aires, lêem um texto em que o autor apresenta seu ponto de vista sobre um assunto e discute as perspectivas assumidas por outros autores. Visa-se estabelecer diferenças e semelhanças para o tratamento, na universidade, em cursos humanísticos, de textos usualmente lidos por alunos que contam com grande experiência leitora na escola e por estudantes com menor treinamento em leitura.

## ***La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos***

En el trabajo que aquí presentamos, nos hemos propuesto indagar un aspecto de la comprensión de textos escritos que suele ofrecer una marcada dificultad para los lectores inexpertos: el reconocimiento de las diferentes voces enunciativas y su integración en la representación textual. Para ello consideramos textos argumentativos donde, si bien domina el compromiso enunciativo del locutor se presentan, con diversas modalidades de atribución y de puesta en distancia, las posiciones de otros enunciadores.

La investigación que realizamos se inscribe en un proyecto pedagógico que se propone desarrollar las habilidades de comprensión y producción de textos en el primer año universitario. En relación con el primer aspecto, la comprensión, se elaboraron pruebas diagnósticas que tendieron a evaluar en el último año de la enseñanza media el desempeño de alumnos con diferente entrenamiento lector. Como el ámbito donde se desenvuelven los talleres universitarios de lectura y escritura corresponde a las carreras humanísticas, el interés se centró en las dificultades de comprensión de textos teóricos de las Ciencias Sociales. Estos se caracterizan discursivamente tanto por la frecuencia de organizadores argumentativos y modalizadores como por la presencia de distintas voces enunciativas con las cuales el enunciador se identifica o establece distintos grados de distancia. A esta dimensión polifónica de los textos atendimos en la investigación cuyos resultados expondremos.

### **1- Aspectos enunciativos y comprensión lectora**

La comprensión de texto se define, desde un punto de vista cognitivo, como la construcción de una representación semántica coherente e integrada del mismo. Para construir esta representación debe procesarse la información proposicional proporcionada por el texto, integrándola con información del conocimiento previo del sujeto. Sin embargo, no es solo la información de contenido la que permite comprender adecuadamente un texto, sino que es necesario atender también a la forma en que dicha información ha ingresado al discurso y es presentada por él. Esta operación atañe a la

detección y a la correcta interpretación de los diversos recursos enunciativos de la puesta en discurso. De modo que podemos considerar que la representación comprensiva del texto está integrada por representaciones proposicionales y por representaciones enunciativas que interactúan durante el proceso de comprensión.

No todos los textos exigen en igual medida que el lector disponga de habilidades para identificar e interpretar marcas enunciativas. La capacidad para procesar eficazmente este tipo de recursos resulta más crucial en el caso de los textos argumentativos, ya que la argumentación, como texto polifónico, implica siempre la presencia de diversas voces enunciativas. Su adecuada comprensión, por lo tanto, demanda la identificación de tales voces, de la relación que establecen con la información proposicional y de la relación que se produce entre ellas.

Debe señalarse que en la literatura psicolingüística actual sobre procesamiento de texto, los modelos cognitivos de comprensión de texto no narrativo de mayor difusión (Britton y Black, 1985; Britton y Graesser, 1996; Kintsch, 1998) proponen descripciones del proceso que involucran solo la información proposicional, descuidando los factores enunciativos. De allí que los textos que se seleccionen para las pruebas sean, en general, expositivos, “que tienen por objeto presentar informaciones referidas a un tema preciso que pertenece al mundo real (y no al mundo de la ficción), no conocidos o poco conocidos por los sujetos” (Ehrlich, 1994, p. 97).

Los modelos de psicolingüística del discurso, por su parte, consideran obligatorio el tratamiento contextual (Caron, 1987) y las investigaciones producidas en este marco contemplan, por lo tanto, factores enunciativos en la comprensión discursiva. Sin embargo, una parte importante de las investigaciones en esta área se dedican a la niñez y –en general- al tratamiento de textos narrativos, con algunas excepciones dedicadas a la adquisición inicial de la argumentación oral (Eisenberg, 1987). Cuando atienden al desempeño de los adultos se interesan más por la producción que por la comprensión; el modelo de Bronckart (1985), por ejemplo, que articula categorías de contextos con tipos de textos y delimita los indicadores lingüísticos específicos cuya frecuencia permite caracterizar los discursos, ha incidido preferentemente en el desarrollo de las investigaciones sobre producción de textos argumentativos (Coirier, Gaonac’h y Passerault, 1996).

En cuanto a los requisitos cognitivos para la adecuada comprensión del texto argumentativo, existen investigaciones que abordan desde el punto de vista psicológico el desarrollo del razonamiento argumentativo, aunque sin analizar los mecanismos

lingüísticos involucrados (Miller, 1987; León y Pérez, 1996). Estos estudios revelan que la capacidad para discriminar hechos de interpretaciones y para contrastar interpretaciones diferentes sobre un mismo hecho, es decir, para relativizar contextualmente la información, son desarrollos tardíos del pensamiento.

Por lo tanto, el análisis del aprendizaje y el desarrollo de la comprensión del tipo textual que pone en funcionamiento este tipo de razonamiento, introduciendo puntos de vista diversos por medio de variados y complejos recursos discursivos, debe realizarse con sujetos adolescentes y jóvenes adultos (Piéraud-Le-Bonniec y Valette, 1987). Estudios llevados a cabo con estudiantes del nivel secundario ratifican la mayor dificultad que los sujetos evidencian frente a la argumentación, en relación con otros tipos textuales como la narración, menos demandantes desde el punto de vista cognitivo (Parodi Sweis, 1999).

En investigaciones anteriores de nuestro equipo<sup>1</sup>, relacionadas con el análisis de diversos factores del tratamiento de textos académicos por alumnos universitarios, se puso de manifiesto la dificultad para enfrentar la comprensión y la producción de textos argumentativos. La investigación que aquí se expondrá se funda en los resultados de esos trabajos previos del equipo, por lo cual sintetizamos en la sección siguiente los resultados más relevantes respecto de la comprensión.

## **2- Dificultades de comprensión de textos en alumnos del último ciclo de la escuela media y del primer ciclo universitario**

Nuestras investigaciones han privilegiado la relación en ámbitos educativos de la escritura con la adquisición y la elaboración de conocimientos. Los diagnósticos se centraron, en una primera etapa, en prácticas de producción de textos que suponen lectura previa de fuentes. Para realizar estos diagnósticos, tuvimos en cuenta la distancia entre las prácticas de lectura y escritura que realizan la mayoría de los estudiantes al transitar la escuela media y las que se exigen en la Universidad, considerando especialmente las prácticas típicas de escritura en los primeros años de la escuela secundaria y en asignaturas que no corresponden al área de Lengua. Focalizamos, en este marco, el hecho de que, mientras la escuela promueve trabajos

---

<sup>1</sup> Proyectos de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, dirigidos por Elvira Arnoux: “Incidencia de las operaciones metadiscursivas en la comprensión y producción de textos expositivo-explicativos y argumentativos” (1995-1997) y “Lectura y escritura: procesos psicolingüísticos y prácticas sociales” (1998-2000).

breves de reproducción y síntesis de información, la Universidad suele exigir escritos relativamente extensos que respondan a las características de los géneros académicos y que impliquen el dominio de habilidades expositivo-explicativas y argumentativas. Los diagnósticos se concentraron en las dificultades de los alumnos para reconocer los aspectos enunciativos y, en general, para discriminar diversos niveles de organización de los textos (géneros discursivos, configuraciones pragmáticas, secuencias textuales, cadenas semánticas, etc.)

En función de todo ello, diseñamos, por un lado, diversas pruebas en las que se exigía a los alumnos producir textos académicos expositivo-argumentativos de cierta extensión, después de haber aportado, con cierta antelación y como lectura obligatoria, textos académicos de modalidad polémica. Por el otro, se construyeron cuestionarios con respuestas de alternativas para comparar resultados.

Los datos de las diversas pruebas tomadas pusieron en evidencia las siguientes cuestiones relativas a comprensión:

1. Problemas en el procesamiento de modalidades no asertivas.

Los alumnos, al construir modelos textuales, tienden a omitir la consideración de enunciados no asertivos o a interpretarlos como aseveraciones.

2. Dificultades para reconocer la atribución de segmentos textuales a voces distintas de las del autor.

Los alumnos suelen atribuir al enunciador básico del texto enunciados que toma de otras voces, a veces incluso cuando las fronteras entre las voces son nítidas, como suele suceder en los textos expositivo-explicativos del discurso académico.

3. Efecto paradójico del paratexto.

Los paratextos de los textos académicos pueden facilitar para los alumnos la comprensión de la macroestructura, el uso de vocabulario técnico difícil de reformular sin distorsionar conceptos y el reconocimiento de fuentes explícitas. Sin embargo, registramos que, por una nota a pie de página, los estudiantes pueden atribuir una jerarquía alta a elementos o conceptos periféricos respecto de los centrales del texto. El desconocimiento por parte de los alumnos (habituados a los paratextos de los géneros didácticos y periodísticos que apuntan a facilitar la comprensión de la información, al menos, macroestructural) de la diversidad de organizaciones y funciones de los paratextos a través de distintos géneros discursivos hace que los estudiantes atribuyan funciones propias de los tipos de paratextos que conocen a los de los géneros académicos.

4. Incidencia del tipo de prueba.

El hecho de que un alumno pueda resolver una tarea (de escritura) con o sin texto presente influye sobre los objetivos que orientan la estrategia de lectura. Si bien toda comprensión exige cierta memorización, a esta se dedica la mayor parte de los esfuerzos cognitivos cuando se sabe que luego se deberá realizar una producción sin la

bibliografía consultada presente. Poder trabajar con los textos fuente presentes favorece relecturas y, con ellas, la búsqueda y la identificación de informaciones particulares con las que trabajar.

##### 5. Falta de control del proceso de comprensión.

Frente a los textos escritos, los estudiantes que ingresan a la Universidad despliegan estrategias más propias de situaciones comunicativas orales que adecuadas para la comunicación escrita académica. No identifican la distancia entre el lector ideal de los textos y ellos mismos como receptores, procesan linealmente la información y no la integran jerárquicamente.

La investigación que precedió a la que se expone parcialmente en este trabajo se centró en el estudio del registro de las modalidades (en sentido amplio, “modus” como distinto de “dictum”: modalidades lógicas, valorativas y afectivas) en apuntes de un texto fuente argumentativo<sup>2</sup>. En esa investigación, elaboramos una prueba de comprensión de un texto argumentativo. Se resolvió con texto ausente, pero se les permitía a los estudiantes tomar apuntes de él. Los alumnos se clasificaron en dos grupos: uno heterogéneo por su entrenamiento en lectura y otro más homogéneo por su entrenamiento sistemático en tareas de análisis de documentos y de prácticas de escritura asociadas a ese análisis.

Los resultados e inferencias de esa investigación más pertinentes para la que se presentará a continuación son los siguientes:

1. Las modalidades que los alumnos (más allá de su entrenamiento lector) más fácilmente focalizan se relacionarían con marcas tipográficas y negaciones.
  - 1.1. La mayoría de los alumnos (una vez más, independientemente de su entrenamiento lector) interpretan una indicación tipográfica más como reforzador que como distancia del enunciador respecto de lo enunciado.
  - 1.2. La mayor dificultad para los alumnos con menos entrenamiento en lectura es integrar enunciados refutativos que confrontan dos posiciones, uno de las cuales debe inferirse a partir de índices de modalidad negativa.
2. Los índices de modalidad que constituyen los modos verbales, las perífrasis modales y las unidades léxicas o expresiones modalizadoras son los que los alumnos menos focalizan.
3. La mayor diferencia de registro de modalidades entre los lectores entrenados y los de entrenamiento heterogéneo corresponde a los axiológicos negativos.
4. Otra diferencia entre uno y otro tipo de lector parecería ser un “efecto de resonancia”, al que serían sensibles los alumnos con mayor entrenamiento lector. La confrontación de voces entrelazadas (por ejemplo, un enunciador básico que expone su escándalo ante lo dicho por la voz citada a través de bastardillas en algunas de las palabras ajenas) por medio de mecanismos reiterados en los textos no es registrada por los alumnos con entrenamiento heterogéneo. Entre los alumnos con mayor

---

<sup>2</sup> Ver Arnoux, Elvira y Maite Alvarado, 1998.

entrenamiento, la mayoría no la registró en una primera ocurrencia, pero sí en las siguientes.

El estudio del registro de las modalidades en los apuntes generó en nuestro equipo de investigación nuevos interrogantes sobre la comprensión de los alumnos de fenómenos enunciativos en textos argumentativos. ¿Qué les dificulta más la atribución de un enunciado a una fuente enunciativa que no sea el enunciador básico? ¿Qué relaciones entre voces citadas y entre estas y la citante son más accesibles para los alumnos menos entrenados en lectura? ¿Qué diferencia la comprensión que tienen de los fenómenos enunciativos los más entrenados?

### **3- Reconocimiento de voces**

#### **3.1- Características de la prueba**

En el marco de los resultados expuestos en la sección anterior, centramos nuestro estudio en el nivel secundario de la enseñanza, etapa de la escolarización en la que debería tener lugar la enseñanza de textos complejos desde el punto de vista enunciativo. Teniendo en cuenta que, desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, los adolescentes se encuentran en condiciones de realizar esta clase de aprendizaje, seleccionamos para el trabajo empírico establecimientos de distinto nivel académico, con el objeto de analizar en qué aspectos incide una enseñanza adecuada. Nos propusimos, además, realizar un análisis más pormenorizado de los recursos polifónicos para establecer cuáles presentan mayor dificultad para los alumnos más hábiles y para los menos hábiles.

#### *Sujetos*

El trabajo empírico se llevó a cabo con 125 alumnos cursantes del último año del ciclo secundario miembros de cuatro escuelas de la ciudad de Buenos Aires. Dos de estos establecimientos (Liceo Francés “Jean Mermoz” y Colegio Nacional de Buenos Aires) fueron seleccionados por su elevada exigencia académica general y la particular atención que otorgan a las prácticas de lectura y escritura de textos complejos, de modo que se esperaba que sus alumnos evidenciaran un desempeño superior al del estudiante secundario promedio. Los 68 alumnos de estas dos escuelas fueron clasificados como Grupo I. El Grupo II estuvo integrado por 57 alumnos de los otros dos establecimientos (Escuela Técnica nº 1 “Otto Krause” y Colegio Nacional Domingo Faustino Sarmiento),

que –a diferencia de los anteriores- son representativos del nivel estándar en la escolaridad secundaria <sup>3</sup>.

### *Materiales e implementación*

La prueba es un cuestionario de opción múltiple sobre un ensayo del escritor mexicano Carlos Fuentes, extraído de su **Geografía de la novela**.

El texto (ver anexo) se caracteriza por incorporar múltiples voces, incluso un enunciador “se” (“*Goethe mismo fue el último respiro del 'hombre renacentista'...*”), con diferentes mecanismos del discurso directo y el indirecto (con verbos del decir, sin ellos; con el enunciado ajeno precediendo o sucediendo las palabras que lo introducen, con diferentes grados de interpretación del discurso del otro). El uso de comillas es variado: a veces solo delimita fronteras entre las voces (“... *el ideal clásico de Terencio: 'Nada humano me es ajeno'.*”) y otras, marca distancia evaluativa y axiológica respecto de la voz citada (“*se han agotado las 'narrativas de la liberación occidentales'.*”) Estos usos de las comillas alternan con uso de cursivas en dos casos. El enunciado ajeno principal del texto es un sintagma nominal que el enunciador toma de Goethe (“literatura mundial”) y que resignifica a lo largo de su argumentación.

El texto se presentó en la prueba en dos versiones: en una (Anexo, I), se omitió el título (“Geografía de la novela”); en la otra, (Anexo, II) se hicieron más cambios. Además de omitir el título, agregamos incisos para explicitar o precisar responsabilidades enunciativas y modificamos la puntuación con esa misma finalidad o para focalizar partes de las secuencias textuales (una refutación, por ejemplo, línea 23). En una y otra versión, el texto es precedido por una consigna en la que se indica el tiempo que se otorga para la lectura y la finalidad de leerlo y cierra con una indicación de la fuente bibliográfica. El tiempo otorgado (quince minutos) permite hacer más de una lectura y la indicación bibliográfica presenta el título del libro del que fue extraído el texto en la prueba, también titulado “Geografía de la novela” por Fuentes.

La prueba (ver anexo 2) consta de doce preguntas. La primera indaga la macroestructura que construyen los alumnos. Las once preguntas restantes focalizan o exigen considerar una voz, “lo que alguien dice”. Al elaborar la prueba estimamos que, para estudiantes que a lo largo de su escolaridad han debido reconocer fenómenos de polifonía, esa constante de las preguntas podría ser un índice que orientara su

---

<sup>3</sup> La diferencia en las habilidades de comprensión y producción de textos entre los alumnos de los establecimientos elegidos fue observada en investigaciones anteriores del equipo.



representación de la tarea que deben realizar, del interés de los evaluadores, de lo que se espera de ellos.

Esas últimas once preguntas de la prueba se pueden clasificar en dos tipos: las que demandan exclusivamente la atribución de un enunciado a una fuente enunciativa (3, 5, 8) y las que exigen una interpretación de la relación que se construye en el texto entre el enunciador básico y las voces citadas (2, 4, 6, 7, 9, 10, 11,12).

Como resulta de la numeración de las preguntas, las dos tareas (reconocer la fuente enunciativa e interpretar relaciones entre las voces) se presentan en forma alternada. Por otro lado, el orden de los interrogantes no sigue estrictamente el del discurso del texto (cfr. ítemes 2,3,4), con lo cual se intenta orientar diferentes recorridos de las relecturas.

Las preguntas de cada uno de los dos tipos señalados varían en complejidad. Respecto de las preguntas que demandan la atribución de un enunciado a una fuente enunciativa, la 3 implica considerar la posición que toma el enunciador a lo largo de su texto (no se puede resolver localmente); la 5, identificar fuentes múltiples; la 8, distinguir relaciones no solo entre el enunciador básico y las voces citadas, sino también entre estas (Lyotard, según el texto, toma una idea de Baudrillard y la “extiende”).

En cuanto a las preguntas que se centran en interpretación, la 2 remite a un segmento en el que hay más de un indicador de la orientación argumentativa del enunciador (un coordinante y dos adverbios, reforzados por una proposición adjetiva en nuestra versión del texto de Fuentes) y demanda detectar una oposición del enunciador básico del texto respecto de la voz principal a la que cita. La 4 implica distinguir que el enunciador se apropia de un sintagma ajeno resignificándolo y en qué zona del texto el enunciador presenta el significado atribuido a la otra voz. La 6, reconocer enunciados referidos “directamente” sin enmarque tipográfico y distinguir técnicas argumentativas (distinción que se ayuda con la organización de la referencia a la información proposicional). La 7 demanda conocimiento léxico. La 9, reconocer la postura de una voz citada. La 10, distinguir puntos de convergencia y divergencia del enunciador con una voz citada. La 11, interpretación del uso (y a lo largo del texto) de dos marcas gráficas (cursivas y comillas). La 12, interpretación de un párrafo conclusivo (lo cual implica considerar sus relaciones internas y las establecidas con el resto del texto).

En la administración de la prueba, se entregó primero únicamente el texto de Fuentes. Los quince minutos otorgados para la lectura hizo que la mayoría de los

estudiantes lo releyeran, al observar que el evaluador no entregaba el cuestionario anunciado hasta que ese tiempo concluyera.

Luego de los quince minutos, se distribuyeron los cuestionarios y no se retiró el texto de Fuentes.

El tiempo máximo concedido para resolver la prueba fue de ochenta minutos.

### 3.2- Resultados

Tal como se esperaba, el desempeño global en la prueba de los alumnos del grupo I fue superior al del grupo II: obtuvieron una media de 9/12 respuestas correctas (75% de aciertos) frente a 4.9/12 (41%). Esta diferencia resultó estadísticamente significativa (prueba de Mann-Whitney,  $p = 0$ ).

La orientación hacia la derecha que se observa en el gráfico I indica que hubo en el grupo I predominio de puntajes generales altos: el valor más frecuente fue 10/12 (80%). En cambio, en las distribuciones del grupo II (gráfico II) los valores más frecuentes fueron 5, 6 y 2/12, los dos primeros próximos a la media y el tercero, muy bajo, correspondiente sólo a un 16% de respuestas correctas.

Gráfico 1 – Grupo I: respuestas correctas (frecuencias)

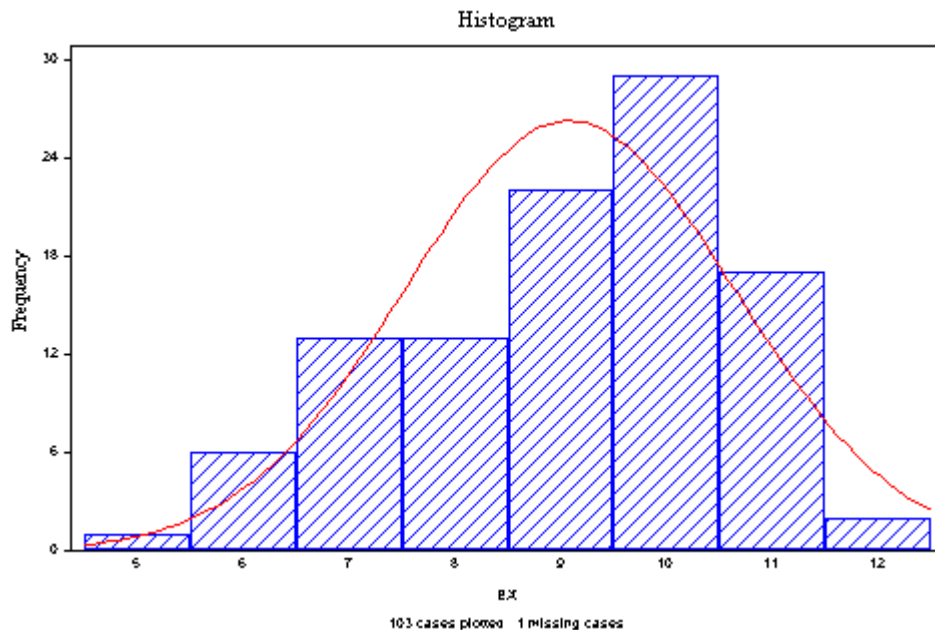
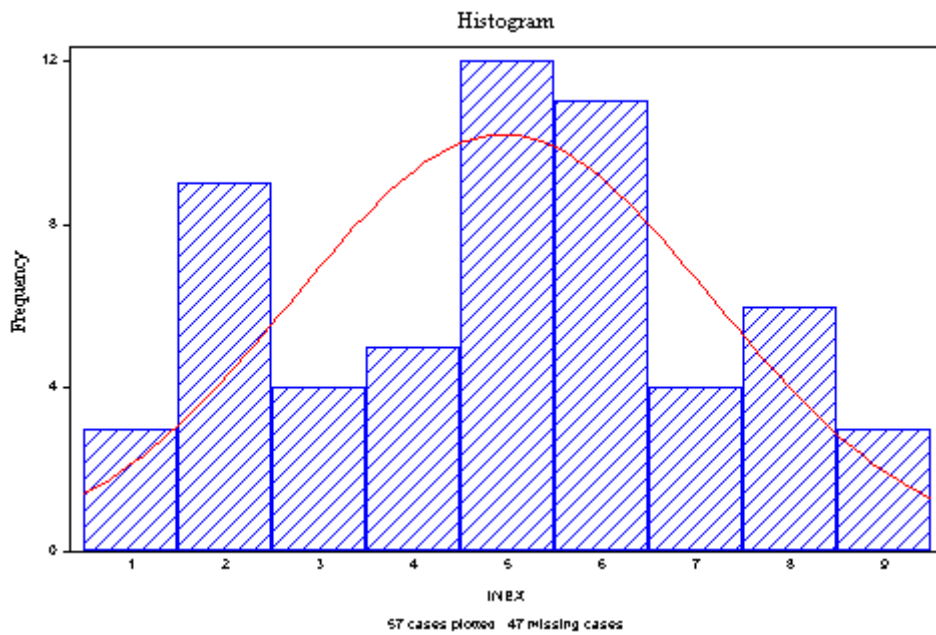
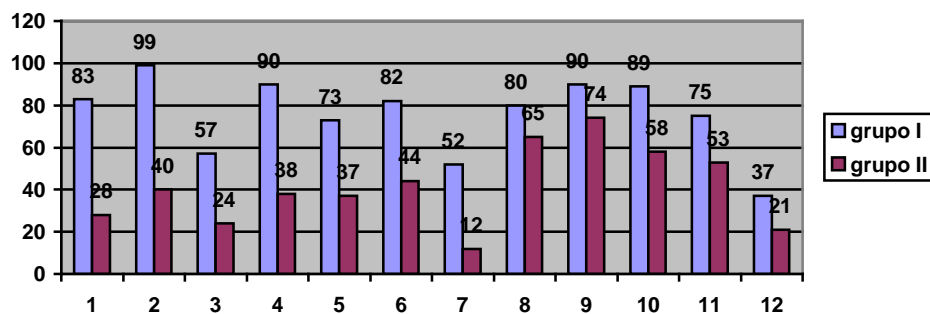


Gráfico 2 – Grupo II: respuestas correctas (frecuencias)



Como se observa en el siguiente gráfico, la superioridad se manifestó en todas las respuestas, aunque con distintos grados de diferencia.

Gráfico 3. Respuestas correctas por pregunta (porcentaje)



Dos preguntas del cuestionario tenían como finalidad evaluar la comprensión de aspectos proposicionales, ya que no puede analizarse la construcción de representaciones enunciativas sin tener en cuenta simultáneamente la comprensión del contenido enunciado. En la pregunta 1, que medía, como señalamos, comprensión macroestructural, la diferencia fue muy marcada: 83% de respuestas correctas en el grupo I frente a 28% en el grupo II. Este resultado ratifica la dificultad que ofrecen las operaciones de comprensión global para los lectores inexpertos.

La interpretación del párrafo conclusivo –evaluada en la pregunta 12- fue resuelta correctamente por menos de la mitad de los alumnos en ambos grupos. Como puede observarse en el gráfico, fue una de las preguntas que mayores dificultades presentó. En el grupo I, el distractor más elegido fue la opción *e* (50% de las respuestas erróneas), según la cual el enunciado “un mundo, muchas voces” remite a “la unificación de voces de todo el mundo”. Esta elección mayoritaria indica que los alumnos interpretaron el enunciado en forma descontextualizada, sin atender a las relaciones que se establecen con el texto previo. Se trata, en efecto, de una interpretación adecuada si se toma el segmento en forma aislada, pero no si se lo enfoca como conclusión del texto. Entre los alumnos menos hábiles del grupo II, en cambio, se observó dispersión en las respuestas y elección de opciones que tampoco pueden aceptarse como interpretaciones válidas de un segmento descontextualizado.

Una de las operaciones evaluadas en la prueba –como ya señalamos- fue *la atribución de un enunciado a su fuente enunciativa*. Esta operación mostró resultados diversos, dependientes del recurso utilizado en el texto para señalar al enunciador.

El recurso que presenta mayor dificultad es aquel en que el enunciador básico emite un juicio apreciativo sobre, e inserto en, el enunciado referido sin ofrecer ninguna marca explícita que oriente al lector en la atribución. Este recurso se encontraba en el párrafo inicial de una de las versiones de la prueba y se evaluaba en la pregunta 3. Ni los alumnos hábiles ni los inhábiles lograron detectar que “generosamente” debía atribuirse a Fuentes (33% y 27% de respuestas correctas respectivamente). Se trata, en efecto, de una atribución muy compleja incluso para buenos lectores, ya que no puede resolverse localmente sino que demanda tener en cuenta la posición que el enunciador va asumiendo a lo largo del texto: Fuentes se configura como evaluador de las propuestas que cita. En la segunda versión del texto, en cambio, un marcador de operación discursiva –“en mi opinión”- facilitaba la detección de la fuente. Este recurso fue aprovechado solo por los alumnos del grupo I: las respuestas correctas se elevaron al 84%, mientras que en los miembros del grupo II se mantuvieron en un porcentaje casi igual del 23%.

La pregunta 5 evaluaba la habilidad para realizar atribuciones múltiples. El segmento “la verdadera naturaleza humana, en su grado más alto de desarrollo, se localiza en Europa y en la élites europeas” remitía tanto a las ideas de Hume y Locke –citados en el segmento inmediatamente anterior- como a las de Herder –en el segmento

inmediatamente posterior. Para identificar estas fuentes, el lector disponía de marcadores orientadores (“es decir”, “asimismo”), pero también debía atender a la información proposicional para advertir que las propuestas de los autores –parafraseadas por Fuentes- coincidían con esta idea.

El 73 % de los alumnos del grupo I realizó correctamente la atribución múltiple, frente al 37% en el grupo II. Solo el 18% del grupo más hábil realizó una atribución individual, mientras que entre los más inexpertos un porcentaje del 52% optó por la respuesta individual –*b* o *c*- en forma excluyente. Ambas opciones eran correctas, de modo que el problema, en este caso, no fue la atribución errónea, sino parcial. De las dos opciones, la más compleja para integrar resultó la *c*, que exigía establecer una relación con información posterior al enunciado de referencia.

Debemos señalar, además, que la elección de una respuesta individual resulta también reveladora de competencias bajas en la comprensión de consigna, ya que un lector atento puede orientarse también por su formulación para elegir más de una opción.

La atribución solicitada por la pregunta 8 no ofreció mayores dificultades para ninguno de los grupos: fue bien resuelta por el 80% del grupo I y por el 65% del grupo II. En este caso, la información proposicional condujo a relacionar el enunciado “Todo ha ocurrido ya” con la propuesta de Baudrillard sobre el “futuro concluido”. Sin embargo, debe advertirse que los lectores menos hábiles mostraron mayor necesidad de orientación por parte del texto para alcanzar una comprensión satisfactoria. En efecto, la segunda versión del texto integraba ambos segmentos en la misma oración –recurso que facilita el establecimiento de relaciones- mientras que en la primera versión aparecían en oraciones adyacentes distintas. El grupo II obtuvo 54% de respuestas correctas en esta última, que se elevó al 71% con la facilitación señalada. En cambio, para el grupo de lectores más hábiles el rendimiento fue casi idéntico en ambas versiones (80 y 82%), lo que revela que la información conceptual fue suficiente para que comprendieran la atribución. El 60% de las respuestas erróneas en el grupo II correspondió a la opción *b*. Esto indica una comprensión inadecuada de la relación de las voces citadas entre sí: el texto indica explícitamente que Lyotard “extiende” la idea de Baudrillard.

Las restantes preguntas de la prueba demandaban *interpretar relaciones entre las voces, asociar un enunciado a un argumento*. Este complejo de operaciones también mostró resultados diversos, sobre los que incidieron principalmente el grado de

reformulación entre los enunciados y el alcance local o global de las preguntas sobre el texto.

En esta serie de preguntas, la 2 fue la que generó la mayor diferencia de desempeño entre los lectores hábiles y los inhábiles (59%). Exigía detectar, por un lado, una confrontación del enunciador básico con la voz ajena más importante del texto (la de Goethe) y una posterior resignificación del enunciado ajeno. Lo primero se podía resolver localmente. Lo segundo implicaba considerar la resignificación del sintagma “literatura mundial” que se hace hacia el final del texto. Casi la totalidad de los alumnos del grupo I la respondieron correctamente (99%) para la versión original. La segunda versión del texto facilitaba la resolución de esta pregunta sumando un marcador de operación discursiva (“que podamos considerar”) a los tres de Fuentes (“Sin embargo”, “difícilmente”, “verdaderamente”). La proposición adjetiva agregada incorpora explícitamente al sujeto de la enunciación que realiza la confrontación a un “nosotros” inclusivo. Se cambió, además, un punto y seguido por un punto y aparte para destacar el nexos extraoracional adversativo.

Si bien la segunda versión del texto incrementó la cantidad de respuestas correctas entre los alumnos del grupo II, la mayoría de ellos no logró responder correctamente. El refuerzo hecho en la segunda versión de la confrontación entre las voces disminuyó la cantidad de alumnos que interpretaron una relación de adhesión entre las voces, pero ello no fue suficiente para que los alumnos inhábiles detectaran la resignificación en cuestión. En efecto, el distractor más elegido en ambas versiones fue *a* (75% de las respuestas erróneas), según la cual la “visión cultural verdaderamente universalista” se atribuye a la época de Goethe.

La pregunta 4 se centra en el significado que la voz ajena atribuye a “literatura mundial”. Los resultados son semejantes a los de la pregunta 2: esta es otro de los ítems de la prueba en los que el desempeño de los alumnos hábiles supera por más del 50% el de los alumnos del grupo II. La mayoría de estos optaron por *a*. Ello nos permite inferir/confirmar que los dos tipos de errores más frecuentes entre los lectores inexpertos son la localización y el solapamiento literal. En efecto, si bien la pregunta se resuelve a partir del primer párrafo, la pregunta 4 y la opción *a* se asemejan parcialmente en su formulación a la última ocurrencia del sintagma en el texto.

El conocimiento léxico es otro parámetro que marcó considerables diferencias de desempeño entre unos y otros lectores, aunque no tan polarizadas como en los casos de las preguntas 2 y 4. La pregunta 7 implica interpretar la secuencia argumentativa,

pero para resolverla es fundamental conocer el significado de “pontificar”. Si bien los alumnos del grupo I obtuvieron un 52% de respuestas correctas, se sostiene una diferencia de 40% con los lectores inexpertos.

Casi una misma diferencia porcentual de desempeño entre los dos grupos (38%) arrojó la pregunta 6. Esta demandaba, por un lado, reconocer la relación que entre tres citas establece el enunciador básico del texto (tres casos de una misma postura) y, por otro, asociar la enumeración de citas con otro fragmento del texto (al menos, la oración que las precede). La dispersión de las opciones entre los alumnos inexpertos sugiere que tienden a identificar enunciador con postura (entienden que cada enunciador representa una postura distinta) y que no distinguen definición de ejemplo (las opciones *a* y *e* fueron las más elegidas por los alumnos inexpertos que no respondieron correctamente).

Las diferencias de desempeño entre lectores hábiles e inhábiles se reduce en las preguntas 9, 10 y 11.

Más de la mitad de los lectores inexpertos respondieron correctamente la pregunta 10. En este caso, la pregunta indicaba explícitamente que las voces en cuestión se oponen y la reformulación del texto fuente en las opciones es acotada. Además, en la segunda versión del texto, la pregunta de Fuentes (que incluye una negación) se presentó como una aseveración. Estas condiciones facilitaron a los alumnos con menor entrenamiento en lectura el detectar en qué se oponen dos voces en el texto.

La pregunta 11 se centra en un enunciado en el que, a diferencia de lo que sucede con “hombre renacentista”, el enunciador introduce un término propio (“polinarrativas”) para presentar un concepto con el que discute el ajeno que acaba de introducir (“narrativa agotada”) y con el que fundamenta su resignificación del sintagma de Goethe. El término propio aparece en cursivas, marca gráfica que solo ha sido utilizada en el texto una vez más (“América, pontifica Hegel, es un *Aún No*”), mientras las comillas ocurren nueve veces. Inmediatamente el enunciador reitera conceptos ajenos de los que se distancia y que reformula sin hacer cambios léxicos ni conceptuales. Lo hace con comillas (“lo que la centralidad europea juzgaba excéntrico: la ‘Persia’ imposible de Montesquieu, el ‘Aún No’ americano de Hegel, el ‘salvajismo’ africano de Locke.”)

Las opciones que se presentan como posibles respuestas para la pregunta 11 presentan diversos grados de corrección. Demandan no solo reconocer dos operaciones del enunciador básico del texto (su oposición a otra voz y, además, la presentación de un concepto propio –“polinarrativas”- que refuta la voz citada), sino también jerarquizar

esas dos operaciones, ya que no se les abrió a los estudiantes la posibilidad de elegir más de una opción. Entonces, por ejemplo, *b* o *c* (Fuentes utiliza letras cursivas en “polinarrativas” para -b- destacar su oposición a palabras ajenas, -c- resaltar los conceptos ajenos más importantes) no son respuestas incorrectas, pero no recuperan el hecho de que, en este caso, la oposición del enunciador básico del texto a la voz ajena avanza incorporando un concepto propio. Más de la mitad de los alumnos inexpertos optó por *d* (que privilegia ese hecho) Entre los restantes, predominó la opción por *c*. En el caso de los alumnos hábiles que no optaron por *d*, la respuesta más elegida fue *b*, favorecida por los coordinantes adversativos que introducen la oración que incluye el término “polinarrativas”.

La pregunta 9 fue, en la serie de preguntas que demandaban interpretar relaciones entre las voces, la que presentó menor diferencia de desempeño entre los lectores del grupo I y el grupo II. La pregunta se resuelve localmente y la paráfrasis en las opciones de la respuesta se reduce a un cambio funcional no léxico: “se han agotado las ‘narrativas de la liberación occidentales’” por “Son narrativas agotadas”.

#### **4- Conclusiones**

Algunas dificultades son, como lo hemos señalado en el análisis de los resultados, comunes a ambos grupos.

El reconocimiento de la fuente plantea problemas significativos cuando un juicio apreciativo del enunciador básico respecto de las palabras u opiniones de otro se inserta, sin un marcador que lo señale, en el segmento que refiere dicha opinión. Esto obliga al lector a considerar tanto la dimensión polémica del texto como las estrategias que el enunciador despliega en otros momentos. Lo mismo ocurre en el caso de los verbos de “decir” cuando implican evaluaciones del enunciador básico respecto de la fuente y/o de lo referido. Los alumnos tienden a neutralizar el sema apreciativo y a atender solo a su función introductora. La capacidad para reconocer en una misma superficie discursiva juegos de sentido que exigen la consideración del entorno, como ocurre también en el caso de la ironía, parece ser una adquisición tardía.

Otro de los casos donde claramente las dificultades son compartidas es cuando un enunciado resume e integra perspectivas distintas desplegadas a lo largo del texto. La comprensión de este segmento impone la construcción de una representación textual capaz de relacionar en un eje común las representaciones provisorias que se han ido



escalonando a partir de la intervención de distintas voces. El desarrollo de esta habilidad supone, por cierto, un entrenamiento lector importante.

Otras dificultades, tanto locales como globales, se acentúan en el grupo de los lectores inexpertos.

En ellos subsiste la primera dificultad a la que nos referimos – el caso de inserción de un juicio apreciativo en el discurso ajeno – incluso cuando se facilita la detección de la fuente. Esto implica que la suspensión, recuperación y nueva suspensión de la voz del enunciador básico es una operación compleja que exige un aprendizaje sostenido.

Por otra parte, como vimos, un número considerable de integrantes del mismo grupo no pudo articular la información procedente de marcadores discursivos y la información proposicional. Si bien esto era, en particular, lo que se requería para el reconocimiento de la atribución a múltiples fuentes, nos permite inferir que uno de los problemas mayores que se le presentan a los lectores inexpertos en la comprensión de textos argumentativos con fuerte dimensión polémica es esta integración de representaciones proposicionales y enunciativas.

La dificultad en construir una representación textual integradora y la tendencia a detenerse en los aspectos locales incidió también negativamente en las operaciones de comprensión macroestructural, donde es notable la diferencia entre ambos grupos. Esto se muestra, asimismo, en la dificultad por seguir en la lectura la construcción, que se hace desde distintas perspectivas, de un objeto discursivo y quedarse, entonces, “anclado” en la primera aparición del sintagma que abre la representación. El desestimar el proceso de construcción discursiva origina, además, el efecto, cercano al anterior, de identificar las distintas ocurrencias del sintagma considerándolas equivalentes y preferir la que aparece en el tramo reforzado discursivamente por el enunciador básico.

El desconocimiento de las estrategias argumentativas que ponen en juego otras voces - distintas funciones respecto del texto base, relaciones de oposición o complementación entre las voces ajenas, preguntas retóricas, modalidades de refutación o de reformulación, procedimientos de puesta en distancia – inciden negativamente en la comprensión lectora. Por ello, consideramos que una pedagogía de la lectura y la escritura en el nivel superior debe atender particularmente a su enseñanza implementando actividades sistemáticas de reconocimiento y producción.

## **Referencias bibliográficas**

Arnoux, Elvira y Maite Alvarado. 1998. "El registro de las modalidades en los apuntes de un texto fuente argumentativo", *Signo y Señal* 8, pp. 287-316.

Britton, Bruce y Arthur Graesser (comp.) 1996. *Models of understanding text*. N. Jersey: Lawrence Erlbaum.

Britton, Bruce y J. Black. (comp.) 1985. *Understanding expository text. A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text*. N. Jersey: Lawrence Erlbaum.

Bronckart, Jean-Paul, D. S. Bain, D. Schneuwly, C. Davaud y A. Pasquies. 1985. *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

Caron, J. 1987. Pour une approche psycholinguistique de l'argumentation. En: En : Pieraut-Le Bonniec, Gilberte (comp.) *Connaitre et le dire*. Bruselas : Pierre Madarga.

Coirier, Pierre, Gaonac'h, Daniel y Jean-Michel Passerault. 1996. *Psycholinguistique textuelle*. París, Armand Colin.

Eisenberg, Ann. 1987. "Learning to argue with parents and peers". En : *Argumentation*, I, pp.113-125, Reider.

Ehrlich, Marie-France. 1994. *Mémoire et compréhension du langage*. Lille, Presses Universitaires de Lille.

Kintsch, Walter. 1998. *Comprehension. A paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge U.P.

Lecocq, Pierre (ed.) 1992. *La lecture. Processus, apprentissage, troubles*. Lille, Presses Universitaires de Lille.

León, José A. y Olga Pérez. 1996. "Actitud relativista ante la lectura de noticias contradictorias". En *Infancia y Aprendizaje*, nº 74, pp. 99-118.

Miller, Max. 1987. "Argumentation and cognition". En : *Social and functional approaches to language and thought*. Academic Press.

Pieraut-Le Bonniec, Gilberte y M. Valette. 1987. "Developpement du raisonnement argumentatif chez l'adolescent". En : Pieraut-Le Bonniec, G. (comp.) *Connaitre et le dire*. Bruselas : Pierre Madarga.

Parodi Sweis, Giovanni. 1999. *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Rosier, Laurence. 1999. *Le discours rapporté. Histoire, théories, pratiques*, París, Duculot.

## **Anexo 1. Textos de la prueba**

## Versión original

- Lea atentamente el siguiente texto. Dispone de 15' para ello.  
A continuación, se le entregará un cuestionario para resolver.

Entre la Ilustración y el Romanticismo, Goethe propuso la idea de una “literatura mundial” que, generosamente, abarcase las múltiples facetas de la creación literaria, más allá de los estrechos límites nacionales. Goethe mismo fue el último respiro del “hombre renacentista”, igualmente interesado, si no versado, en todas las actividades del espíritu, en consonancia con el ideal clásico de Terencio: “Nada humano me es ajeno”. Sin embargo, la época de Goethe, el espíritu de su tiempo, difícilmente autorizaba una visión cultural verdaderamente universalista. Quizás Goethe hubiese coincidido con la filosofía histórica de Vico: la lengua es el origen de la civilización y ésta es dicha y luego portada por todas las culturas humanas. Pero el mundo de la Ilustración limitó la cultura, y aun la naturaleza, humanas, a un solo centro que era el europeo. Hume y Locke proponen que la naturaleza humana es siempre una sola y la misma para todos los hombres, aunque escasamente desarrollada en niños, dementes y salvajes (Locke). Es decir, la verdadera naturaleza humana, en su grado más alto de desarrollo, se localiza en Europa y en las élites europeas. Sólo Europa es capaz de vivir históricamente, escribe el romántico alemán Herder. ¿Cómo es posible ser persa?, se pregunta un personaje de Montesquieu. América, pontifica Hegel, es un *Aún No*.

Hay que añadir a esta complacencia dos siglos de historia, dos guerras mundiales, varios nombres trágicos -Auschwitz, el Gulag- para llegar a lo que Baudrillard explica como un futuro concluido. Todo ha ocurrido ya. Lyotard extiende esta idea a una narrativa concluida: se han agotado las “narrativas de la liberación occidentales”. Pero, por otra parte, ¿no es cierto también que al lado de esta “narrativa” agotada, han aparecido, con vigor y nitidez creciente, numerosas *polinarrativas* originadas en los antiguos confines de lo que la centralidad europea juzgaba excéntrico: la “Persia” imposible de Montesquieu, el “Aún No” americano de Hegel, el “salvajismo” africano de Locke?

Al antiguo eurocentrismo se ha impuesto un policentrismo que, si seguimos en su lógica la crítica posmodernista de Lyotard, debe conducirnos a una “activación de las diferencias” como condición común de una humanidad sólo central porque es excéntrica, o sólo excéntrica porque tal es la situación real de lo universal concreto, sobre todo si se manifiesta mediante la aportación de lo diverso que es la imaginación literaria. La “literatura mundial” de Goethe cobra al fin su sentido recto: es la literatura de la diferencia, la narración de la diversidad, pero confluyendo, sólo así, en un mundo único, la superpotencia mundo, para decirlo con un concepto que conviene a la época después de la guerra fría.

Un mundo, muchas voces. Las nuevas constelaciones que componen la geografía de la novela son variadas y mutantes.

Extraído de: Fuentes, Carlos. **Geografía de la novela**. México: F.C.E. 1999.

## Segunda versión

- Lea atentamente el siguiente texto. Dispone de 15' para ello.  
A continuación, se le entregará un cuestionario para resolver.

Entre la Ilustración y el Romanticismo, Goethe propuso generosamente, en mi opinión, la idea de una “literatura mundial” que abarcase las múltiples facetas de la creación literaria, más allá de los estrechos límites nacionales. Goethe mismo fue el último respiro del llamado “hombre renacentista”, igualmente interesado, si no versado, en todas las actividades del espíritu, en consonancia con el ideal clásico de Terencio: “Nada humano me es ajeno”.

Sin embargo, la época de Goethe, el espíritu de su tiempo, difícilmente autorizaba una visión cultural que podamos considerar verdaderamente universalista. Quizás Goethe hubiese coincidido con la filosofía histórica de Vico, para quien la lengua es el origen de la civilización y ésta es dicha y luego portada por todas las culturas humanas. Pero el mundo de la Ilustración limitó la cultura, y aun la naturaleza, humanas, a un solo centro que era el europeo. Hume y Locke proponen que la naturaleza humana es siempre una sola y la misma para todos los hombres, aunque escasamente desarrollada en niños, dementes y salvajes (Locke). De aquí deriva la idea de que la verdadera naturaleza humana, en su grado más alto de desarrollo, se localiza en Europa y en las élites europeas. Sólo Europa es capaz de vivir

históricamente, escribe asimismo el romántico alemán Herder. ¿Cómo es posible ser persa?, se pregunta un personaje de Montesquieu. América, pontifica Hegel, es un *Aún No*.

Hay que añadir a esta complacencia dos siglos de historia, dos guerras mundiales, varios nombres trágicos -Auschwitz, el Gulag- para llegar a lo que Baudrillard explica como un futuro concluido: todo ha ocurrido ya. Lyotard extiende esta idea a una narrativa concluida: se han agotado las “narrativas de la liberación occidentales”.

Pero, por otra parte, también es cierto que al lado de esta “narrativa agotada”, han aparecido, con vigor y nitidez creciente, numerosas *polinarrativas* originadas en los antiguos confines de lo que la centralidad europea juzgaba excéntrico: la “Persia” imposible de Montesquieu, el “Aún No” americano de Hegel, el “salvajismo” africano de Locke.

Al antiguo eurocentrismo se ha impuesto un policentrismo que, si seguimos en su lógica la crítica posmodernista de Lyotard, debe conducirnos a lo que para este sería una “activación de las diferencias” como condición común de una humanidad que considero central porque es excéntrica, o excéntrica porque tal es la situación real de lo universal concreto, sobre todo si se manifiesta mediante la aportación de lo diverso que es la imaginación literaria. La “literatura mundial” de Goethe cobra al fin su sentido recto: es en la actualidad la literatura de la diferencia, la narración de la diversidad, pero confluyendo, desde esa diversidad, en un mundo único, la superpotencia mundo, para decirlo con un concepto que conviene a la época después de la guerra fría.

El resultado de lo que planteamos es un mundo con muchas voces. Las nuevas constelaciones que componen la geografía de la novela son así variadas y mutantes.

Extraído de: Fuentes, Carlos. **Geografía de la novela**. México: F.C.E. 1993

## Anexo II. Prueba

Observación : Para la segunda versión del texto, en la prueba se ajustaron solamente las referencias a líneas del texto de Fuentes.

- Señalar la respuesta correcta

1- ¿Qué título le parece más adecuado para este texto?

- a- El eurocentrismo actual de la novela
- b- Las polinarrativas marginales contemporáneas
- c- El desarrollo histórico de la novela
- d- Del eurocentrismo al policentrismo en la novela
- e- Las múltiples facetas de la creación literaria

2- ¿En qué época surge, según el texto, una visión cultural verdaderamente universalista?

- a- En la época de Goethe
- b- En la Ilustración
- c- En el Romanticismo
- d- Entre las dos guerras mundiales
- e- En la época posterior a la guerra fría

3- ¿Cuál de las siguientes formulaciones expresa una idea similar a la del texto?

- a- Fuentes considera “generosa” la propuesta de Goethe de una literatura mundial abarcativa
- b- Fuentes considera que, para Goethe, la generosidad es una condición de la creación literaria
- c- Goethe consideraba que la literatura mundial y la creación literaria debían ser generosas
- d- Goethe consideraba, según Fuentes, que la literatura mundial debería ser generosa y abarcativa
- e- Fuentes no considera que la concepción de creación literaria de Goethe sea generosa

4- ¿A qué se refiere la expresión “literatura mundial” de Goethe?

- a- La literatura de las superpotencias mundiales

- b- La literatura posterior a la guerra fría
- c- Una literatura no restringida a las culturas nacionales
- d- Las variadas facetas literarias del Renacimiento
- e- Las narrativas aparecidas en las antiguas colonias

5- ¿Quiénes consideran, según el texto, que “la verdadera naturaleza humana, en su grado más alto de desarrollo, se localiza en Europa y en las élites europeas”? (puede haber más de una opción correcta)

- a- Carlos Fuentes
- b- Hume y Locke
- c- Herder
- d- Vico
- e- Goethe

6- ¿Con qué objeto aparecen las citas de los renglones 18 a 21?

- a- Para mostrar tres posiciones diferentes sobre el eurocentrismo
- b- Para ejemplificar el concepto eurocentrista de la naturaleza humana
- c- Para exponer las coincidencias entre historia y literatura europeas
- d- Para enumerar las coincidencias culturales en diversos continentes
- e- Para definir el pensamiento en su grado más alto de desarrollo

7- Fuentes considera que Hegel:

- a- Tiene la máxima autoridad para juzgar América
- b- Supone que aún no conocemos suficientemente América
- c- Sugiere un conocimiento insuficiente de América
- d- Discute la concepción eurocentrista de la literatura
- e- Expone, sin admitir discusión, sus ideas sobre América

8- ¿A quién se atribuye en el texto el enunciado “Todo ha ocurrido ya”?

- a- A Baudrillard
- b- A Lyottard
- c- A Carlos Fuentes
- d- A Hegel
- e- A todos los anteriores

9- Según el autor, ¿qué opina Lyottard sobre las narrativas de la liberación occidentales?

- a- Son narrativas vigorosas
- b- Son narrativas agotadas
- c- Son nuevas polinarrativas
- d- Son narrativas excéntricas
- e- Son narrativas desvalorizadas

10- ¿Qué asegura Fuentes, en oposición a Lyottard?

- a- Que la literatura aún tiene un futuro vigoroso
- b- Que la narrativa occidental se ha agotado
- c- Que la narrativa occidental es de liberación
- d- Que las narrativas se convierten en polinarrativas
- e- Que la literatura excéntrica está agotada

11- Fuentes utiliza letras cursivas en “*Aún No*” para:

- a- No repetir abusivamente el uso de comillas
- b- Destacar su oposición a palabras ajenas
- c- Resaltar los conceptos ajenos más importantes
- d- Destacar un concepto importante para su argumentación

e- Marcar una traducción de palabras ajenas

12- Fuentes utiliza letras cursivas en “*polinarrativas*” para:

- a- No repetir abusivamente el uso de comillas
- b- Destacar su oposición a palabras ajenas
- c- Resaltar los conceptos ajenos más importantes
- d- Destacar un concepto importante para su argumentación
- e- Marcar una traducción de palabras ajenas

13- ¿A qué remite el enunciado “Un mundo, muchas voces”?

- a- A los numerosos autores de la actualidad
- b- A las múltiples lenguas del mundo
- c- Al surgimiento de las literaturas excéntricas
- d- A la confluencia de voces en los países europeos
- e- A la unificación de las voces de todo el mundo