

P
**ropuesta de intervención
pedagógica para la comprensión
y producción de textos académicos**
Compiladora: María Cristina Martínez S.

**Cátedra UNESCO para la lectura
y la escritura en América Latina**

P
**ropuesta de intervención
pedagógica para la comprensión
y producción de textos académicos**
Compiladora: María Cristina Martínez S.



Universidad
del Valle
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

TÍTULO: **Propuesta de intervención
pedagógica para la comprensión y
producción de textos académicos**
Recopilación parcial del volumen 1 y 2

ISBN: 958-96134-9-7

© Cátedra Unesco Para la Lectura y la Escritura
Sede Colombia

Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Facultad de Humanidades.
Maestría en Lingüística y Español
Telefax: (57 2) 333 48 95 - 333 04 94
Teléfono: (57 2) 339 84 97 A.A. 25360
COMPILADORA Y EDITORA: María Cristina Martínez Solís
E-mail: crimarti@telesat.com.co

REVISOR ESTILO: Pedro Antonio García
DIAGRAMACIÓN: Doris Martínez Solís
CARÁTULA: Orlando López Valencia

Derechos reservados a la Cátedra UNESCO
para la Lectura y la Escritura - Sede Colombia
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Este libro o parte de él no puede ser reproducido
por ningún medio sin autorización del editor.

Impreso en el taller de la Unidad de Artes Gráficas
de la Facultad de Humanidades
de la Universidad del Valle
Teléfono 333 49 23 - Fax 333 49 09 A. A. 25360

Cali, Marzo de 2002



Rector
Oscar Rojas Rentería

Vicerrectora de Investigaciones
Magdalena Urhan

Vicerrector Académico
Iván Enrique Ramos Calderón

Decano Facultad de Humanidades
Darío Henao Restrepo

Directora Escuela de Ciencias del Lenguaje
Gladys Stella López

Comité de redacción
Gloria Rincón Bonilla
María Cristina Martínez Solís
Adolfo León Perilla

Directora General de la Cátedra UNESCO MECEAL:

Lectura y Escritura

María Cristina Martínez Solís

Universidad del Valle

Sede Colombia

Correo-E: crimarti@telesat.com.co

Directora Sede Argentina

Elvira Narvaja de Arnoux

Universidad de Buenos Aires

Correo-E: elvira@filo.uba.ar

Coordinadora Sede Chile

Marianne Péronard

Universidad Católica de

Valparaíso

Correo-E: mperonard@ucv.cl

Coordinadora Sede México

Gerardo del Rosal

Benemérita Universidad

Autónoma de Puebla

Correo-E: grosal@siu.buap.mx

INDICE

Presentación	9
Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación María Cristina Martínez Solís	11
El apunte: restricciones genéricas y operaciones de reformulación Maité Alvarado y Elvira de Arnoux	39
En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito Giovanni Parodi Sweis y Paulina Núñez Lagos	65
Entre-textos: la integración del lenguaje escrito en la enseñanza Gloría Rincón	99
Estrategias metacomprendivas en alumnos universitarios: el caso de la autocorrección Emilce Balmayor y Adriana Silvestri	131
Diálogo con el texto Mabel Pipkin Embón	149
Estrategias de producción en el discurso pedagógico mediático María Palmira Massi y Adriana Graciela Meriño	189

La escritura en la lectura. Apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos Elvira N. de Arnoux y Maité Alvarado	207
La metacompreensión y la lectura Gladys Stella López	227

PRESENTACIÓN

Las propuestas para desarrollar estrategias provienen de diversas áreas, sin embargo, aunque en algunas aproximaciones se pretenda explícitamente hacer caso omiso del lenguaje, como si el aprendizaje se diera de manera intermental, ninguna de ellas puede escapar a la necesidad de que sean las formas de manifestación textual que toma el discurso el que les sirva precisamente para evidenciar los procesos mentales, los esquemas cognitivos. Ninguna posición sería acerca del aprendizaje puede seguir haciendo caso omiso del papel del enunciado en el proceso de semantización del mundo, en el proceso de aprender a ver el mundo, en el proceso de construcción de los sujetos discursivos.

Desde el punto de vista pedagógico la gran pregunta es ¿Cómo? ¿Cómo se aprende y qué estrategias se utilizan? ¿Cómo hacer para desarrollar estrategias? ¿Cómo lograr que el estudiante sea consciente de su propio proceso de aprendizaje y logre controlarlo? ¿Cómo hacer que active las estrategias? ¿Cómo lograr en fin que se mueva como “pez en el agua” en la corriente textual del mundo estratégico y relacional en el que está viviendo?

Este libro trata precisamente del ¿Cómo? En él se presentan propuestas realizadas por investigadores latinoamericanos acerca del desarrollo de la comprensión y producción textual en diferentes niveles de escolaridad. Todas las propuestas aquí presentadas buscan establecer un puente coherente entre una perspectiva epistemológica y una práctica pedagógica. En vista de la demanda de los docentes en la enseñanza del español como lengua materna, en este libro se hace la reimpresión de algunos artículos tomados del primer volumen de la Cátedra UNESCO, *Los procesos de la Lectura y la Escritura: propuestas de intervención pedagógica*, publicado en abril de 1997 (agotado) y del segundo volumen *Comprensión y producción de textos académicos: Expositivos y argumentativos*, publicado en mayo de 1999, (agotado).

Las distintas contribuciones seleccionadas responden al reto de dar respuesta a cuál podría ser la vía para lograr desarrollar competencias relacionales que posibiliten actuar más adecuadamente en el proceso de la comunicación y de la comprensión de los textos de manera que se lleve al estudiante a un verdadero proceso de maduración discursiva: María Cristina Martínez, de la Universidad del Valle, presenta una propuesta de intervención pedagógica inscrita en una perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje, para el desarrollo de estrategias de comprensión y de producción de textos a nivel universitario. Maité Alvarado y Elvira de Arnoux, de la Universidad de Buenos Aires, señalan los rasgos genéricos del “apunte” como proceso de reducción semántica y como resultado de las múltiples tensiones del lector sobre el objeto textual a través de un proceso que implica una mirada evaluadora doble: hacia el texto y hacia sus propios conocimientos. Giovanni Parodi Sweis y Paulina Núñez, de la Universidad Católica de Valparaíso, de Chile, presentan resultados de una investigación sobre el grado de competencia textual que se vislumbra en la producción escrita. Para ello muestran parámetros de evaluación de textos escritos argumentativos. Gloria Rincón Bonilla de la Universidad del Valle, presenta igualmente resultados de una investigación sobre el análisis de las actuaciones realizadas en el aula y los significados que maestros y alumnos construyen en relación con los textos escritos. Emilse Balmayor y Adriana Silvestri, de la Universidad de Buenos Aires, proponen el análisis de estrategias desarrolladas por estudiantes que ingresan a la Universidad y que se ven enfrentados a una práctica de auto-corrección. Mabel Pipkin, de la Universidad de Entre-Ríos de Argentina, hace una propuesta de práctica pedagógica de la lectura en primaria, desde una perspectiva interactiva del aprendizaje. Elvira de Arnoux y Maité Alvarado complementan su trabajo anterior con una investigación sobre el apunte y el subrayado como huellas de la representación que el lector hace del texto. Gladys Stella López de la Universidad del Valle, propone un entrenamiento para desarrollar estrategias de metacompreensión en estudiantes universitarios con el fin de que logre la ejecución consciente y deliberada del proceso de comprensión.

La editora

**PENSAR LA EDUCACIÓN DESDE EL DISCURSO
UNA PERSPECTIVA DISCURSIVA E INTERACTIVA
DE LA SIGNIFICACIÓN***

María Cristina Martínez S.

En estos últimos años me he centrado básicamente en la búsqueda de una coherencia entre una teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje y la incidencia de esta relación en la práctica pedagógica. Mi interés por las investigaciones sobre comprensión y producción textual obedece a la necesidad de justificar la propuesta pedagógica que estoy llevando a cabo, me interesan particularmente investigaciones previas y posteriores a una intervención pedagógica en todo tipo de contextos y en especial en contextos menos favorecidos.

Trataré en el tiempo que tengo de esbozar la problemática que me inquieta. Empezaré planteando por un lado la necesidad de pensar en el tipo de enseñanza de la lengua materna que es necesario privilegiar en la educación y por el otro en la necesidad de buscar una teoría mediatizadora de la significación que pueda ayudar a resolver el problema de una visión del lenguaje¹ que está incidiendo de manera definitiva en un aprendizaje que lleva a una comprensión fragmentaria

* Ponencia presentada en Primer simposio de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Buenos Aires, noviembre de 1998.

1. Ver parte de estas propuestas en MARTINEZ, M. C. (1994) "Una nueva dimensión del análisis del lenguaje, una posición nueva de las ciencias humanas" en Revista Lenguaje N°21 Universidad del Valle.

de los textos. Finalmente esbozaré una propuesta de intervención pedagógica.

El propósito fundamental es mostrar la importancia de plantearse una propuesta educativa desde la perspectiva discursiva e interactiva y las implicaciones que esto tendría en la formación de un perfil de egresado que pueda responder no sólo a los retos que la sociedad le va a exigir sino a su propia actitud hacia la vida y su posibilidad de seguir aprendiendo.

PROBLEMAS QUE DEBE ENFRENTAR LA EDUCACIÓN

Pensemos en los problemas que la actual educación debe enfrentar: (i) los saberes están siendo sometidos a procesos de renovación cada vez más acelerados: lo que es verdad ahora puede no serlo mañana; (ii) los saberes deben responder a una formación más amplia con una mayor proyección: una exigencia de diversificación de los saberes en cuanto por ejemplo el uso y la adopción de nuevas tecnologías que permitan una rápida inserción internacional; (iii) la flexibilidad y la revalorización de otras formas de aprender y de otros contextos de aprendizaje diferentes a los tradicionales: los medios audiovisuales y las autopistas de la información aparecen como nuevas alternativas.

Entonces, para poder afrontar estos problemas, un sistema educativo que busca ser pertinente, debe comenzar a identificar el tipo de competencias que se deben desarrollar y las aptitudes que se deben privilegiar para posibilitar esa renovación constante de saberes, esas competencias analíticas y críticas que permitirían enfrentar la experiencia de los nuevos modos de exploración del saber y de la selección adecuada y pertinente de la información.

Como se puede colegir, el problema ahora no es el acceso a la información (internet lo posibilita) y tampoco su acumulación (hay sobreinformación), *el problema mayor es el desarrollo de estrategias para aprender a pensar*, para tener criterios analíticos y críticos que permitan una selección de la información. Estos desafíos apuntan necesariamente hacia el

énfasis en el desarrollo de instrumentos, de estrategias de apropiación y modos efectivos (analíticos y críticos) de procesar, de comprender y de comunicar la información. Una exigencia que implica altos niveles de competencia para comprender y transmitir información.

Pero, y ¿cómo lograrlo? ¿qué hacer para poder incidir en el proceso de conocimiento de los estudiantes y desarrollar en ellos estrategias que los lleven a adoptar un comportamiento multipolar, analítico, diverso, polifónico e integral? La respuesta está relacionada naturalmente con los modos de construir y adquirir conocimiento, con los modos de conocer y de aprender, es decir, con la manera eficaz como comprendemos para lograr finalmente aprender. El énfasis estaría entonces en la necesidad de desarrollar una competencia que permita el acceso a los principios de apropiación y por supuesto de generación de conocimiento y en este proceso el lenguaje desempeña un papel muy importante.

Pero los modos de enseñar el lenguaje tienen que ver con el mismo concepto que se tenga de lo que es el lenguaje y de la manera como éste se aprende, del concepto que se tenga de la manera como se aprende a categorizar el mundo natural, social y cultural.

La propuesta que haré tiene que ver precisamente con la necesidad de establecer una relación coherente entre una teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje que permita dar explicación al papel tan importante que el lenguaje tiene en la construcción de sentido del mundo exterior y en el proceso de desarrollo cognitivo.

EL GIRO DISCURSIVO EN LA LINGÜÍSTICA O EL PROCESO DISCURSIVO DE LA SIGNIFICACIÓN

El cambio hacia la post-modernidad implica el reconocimiento de la necesidad de un paradigma explicativo que dé cuenta del poder mediatizador de la palabra en el proceso de construcción de sentido del mundo natural, social, cultural, de la necesidad de ir en la búsqueda de una nueva dimensión

del concepto de lenguaje y del reconocimiento explícito de la relación estrecha entre esta nueva dimensión de lenguaje y la construcción del conocimiento, para poder dar una explicación coherente a la interpretación de la realidad.

Propongo profundizar en la construcción de una explicación alternativa sobre la manera como se realiza el proceso de generación de sentido, así como en el modo real de intervención del lenguaje en este proceso: ¿cómo hacemos sentido de nuestra relación con el mundo? ¿mediante qué proceso aprendemos a asumir la lengua como significación? ¿cómo se logra el proceso de semantización de la realidad social y natural que permite, tal como dice Bernstein, que lo externo se convierta en interno y esto a su vez influya sobre lo externo? ¿De qué naturaleza son las leyes que posibilitan la construcción del pensamiento, la construcción del conocimiento?

Para ello, es importante que empecemos a reconocer que los seres humanos somos eminentemente sujetos discursivos que manejamos discursos sociales en una acción comunicativa significativa. Los filósofos lo han comprendido, y es así como Habermas y toda su teoría tiende a realzar el papel de la acción comunicativa en la construcción del conocimiento. Igualmente 30 años antes de Austin y Benveniste, Bakhtine (1919) pone de relieve los actos de discurso, inscribiéndolos en una filosofía de la acción, en una antropología filosófica, en la que la enunciación y sus enunciados son el punto central en el proceso de construcción del sujeto, en el proceso de aprendizaje de la sociedad y en el proceso de reproducción cultural.

Se trata de una teoría mediatizadora del conocimiento en y desde el lenguaje en tanto que discurso, que tiene la pretensión de mostrar la importancia que para la relación entre educación y conocimiento tiene una perspectiva discursiva e interactiva del significado².

2. Parte de estas reflexiones aparece en MARTINEZ M.C. (1998) La construcción discursiva de la realidad. Boletín 1 MEN-ICETEX. Programa de Mejoramiento Docente, Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.

La propuesta modélica parte de una hipótesis acerca de la construcción de los esquemas de conocimiento: mi propuesta es que los esquemas cognitivos son el resultado de generalizaciones motivadas por el intercambio verbal, se vuelven significativos solamente en la unidad discursiva de este intercambio, es decir, que para que esa relación entre experiencia externa y procesos psico-biológicos sea significativa, para que se convierta en esquemas conceptuales, es necesaria la mediación del lenguaje, y es el intercambio verbal, el elemento funcional que hace posible que los procesos de generalización y de construcción de esquemas se lleven a cabo, lo cual permitiría concluir que los esquemas conceptuales, si bien funcionan internamente, son de naturaleza intersubjetiva, de naturaleza social³.

Mi propuesta no se ubica en una interpretación social del lenguaje y del significado como lo sería en términos de Halliday⁴ sino por el contrario, en una interpretación discursiva de lo social, del sujeto y de la realidad, es decir, de una interpretación discursiva del significado. El interés esencial de esta perspectiva es que conduce a una nueva manera de abordar el problema del proceso de construcción de sentido, ofrece una nueva hipótesis de trabajo en relación con el papel del lenguaje en el conocimiento y puede dar explicación a la ocurrencia simultánea de la diversidad en la unidad de intercambio verbal. Tenemos entonces, que serían los principios generales de la construcción discursiva, los que rigen la construcción de la significación y los que permiten que las prácticas sociales se conviertan en instancias interiorizadas.

3. JIMENEZ, MARTINEZ M. C. de (1991) *Analyse du discours des manuels scolaires de sciences colombiens ou la sémantique du social et la sémantique de la nature, un écodiscours*. Tesis doctoral U. Paris XIII. París.

4. HALLIDAY M.A.K. (1978:1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. FCE. México.

Todo esto implicaría llegar a hacer varios reconocimientos: (i) el papel mutuo de los participantes en el proceso de significación, y que si bien los esquemas funcionan internamente (en el sujeto), éstos son de naturaleza intersubjetiva; (ii) que la naturaleza de los esquemas es externa, es discursiva en tanto que se basa en el uso funcional del lenguaje, es decir, son consensuales y se pueden generalizar; (iii) que los esquemas se pueden interiorizar y evolucionan en y a través del proceso relacional motivado por el uso funcional del lenguaje en los diversos encuentros de interacción verbal realizados en una comunidad; (iv) que es en y a través de los enunciados, de los discursos producidos en la interacción verbal que se construyen esos 'fantasmas cognitivos' esos esquemas que van finalmente a contribuir en la construcción del sujeto discursivo.

Se trata de una perspectiva que conlleva la propuesta de una nueva manera de abordar el problema del proceso de construcción de sentido, que pretende dar una explicación a la ocurrencia simultánea de la diversidad (heterogeneidad de sujetos) y de la unidad (el discurso) y que recupera además la vieja hipótesis del papel activo del lenguaje, esta vez en tanto que discurso, en el proceso de construcción del significado, en la construcción del conocimiento. Se trata de una teoría mediatizadora de la producción de sentido que inscribe el lenguaje en una dimensión dialógica y explora el papel activo del intercambio verbal y de su unidad discursiva en la generación de procesos graduales de generalización.

Sin embargo, considerar el proceso de significación desde esta dimensión implica naturalmente hacer ciertas opciones epistemológicas que sostengan la hipótesis: la primera opción tiene que ver con una nueva definición de signo, una noción dinámica de signo que dé cabida a la heterogeneidad y para ello la definición Bajtiniana de signo es la que posibilitaría mantener la hipótesis de base: el signo como el resultado de la fusión estrecha entre forma o expresión y contexto, donde el contexto es lo sobreentendido, el cual no actúa desde afuera sino que hace parte de la semántica misma del enunciado.

Una semántica que tiene que ver con aspectos espacio-temporales, referenciales y socio-culturales. Por otra parte no cabe aquí seguir insistiendo en la división entre lengua y habla porque la noción de enunciado como actualización única e irrepetible, el cual se construye en el acto de enunciación responde al concepto de creación continua del signo y a su evolución y rompe esa dicotomía entre lengua y habla. Y, tener en cuenta además, la noción de intersubjetividad siempre presente en el enunciado: El enunciado, dice Bajtín, no es asunto de un solo sujeto, es el resultado de dos sujetos socialmente organizados y la experiencia se vuelve significativa solamente en el intercambio verbal intersubjetivo, la construcción del sujeto, del pensamiento interior va a depender también de la experiencia sociocultural evocada en y por el enunciado (Todorov 1981:67-92).

"La expresión antes que ser celebración del SER, es una relación con aquel a quien yo la expreso y cuya presencia es ya requerida para que mi gesto cultural de expresión se produzca"⁵.

"Ningún enunciado desde una perspectiva general, puede ser atribuído a un solo locutor: el enunciado es el producto de la interacción de los interlocutores y de manera general, el producto de toda situación social compleja, en la cual éste surgió"⁶.

esta noción es reforzada por Vygotski (1962),

"lo esencial del lenguaje no son absolutamente los sonidos, ni los gestos, ni las imágenes, ni las grafías. Lo esencial del lenguaje es la utilización funcional del signo y esto es lo que corresponde al lenguaje humano"⁷.

5. BAKHTINE EN TODOROV (1981) Le principe dialogique suivi d' Ecrits du cercle de Bakhtine. Editions du Seuil, Paris p.33

6. TODOROV T (1981:50) Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique. Ed.Seuil, Paris

7. VYGOTSKI (1932:85) Pensamiento y habla. « El pensamiento no se expresa en la palabra, es allí donde se realiza»

Cuando hablamos de la utilización funcional del signo estamos hablando por supuesto a nivel del discurso. La tendencia intencional del signo daría cuenta del uso funcional del significado, en donde los agentes de la interacción, los objetos con los que estos interactúan, sus propósitos e intenciones, sus modos de formulación organizativa y argumentativa son parte del mismo significado discursivo.

Desde esta propuesta, la comprensión no es una relación de reflejo entre pensamiento y realidad: no son los principios generales externos al pensamiento y al lenguaje pero inherentes al objeto o a la situación los que van a permitir la conceptualización; la comprensión tampoco es el resultado de una relación de espejo entre la forma lingüística y la realidad: tampoco son los principios generales inscritos en un sistema abstracto como un todo; no es el resultado de la puesta en funcionamiento de esquemas formales preconcebidos: y tampoco son los principios generales lógicos los que predeterminan la conceptualización de la realidad.

Se trataría más bien de un proceso de comprensión dialógica mucho más complejo inscrito en la mediación dinámica de una semántica discursiva, de un proceso dialógico, intersubjetivo que se constituye en la condición necesaria para que se establezca un proceso dialéctico y significativo con la realidad⁸.

LA PERSPECTIVA DISCURSIVA E INTERACTIVA EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

Algunos científicos de las ciencias físicas han llegado a afirmar que el lenguaje es el culpable de la visión fragmentaria del mundo en razón de su organización sintáctica. Afirmación bastante fuerte y sobre todo importante en lo que se refiere al reconocimiento explícito del papel del lenguaje en

8. MARTINEZ M. C. (1995) "El discurso como escenario del mundo". Revista lenguaje No.19, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Univalle. Cali.

el proceso de conocimiento, el cual por supuesto yo comparto. Sin embargo yo diría que no es el lenguaje en sí el culpable de una visión fragmentaria sino que es la visión que se tenga del lenguaje la que produce a su vez una visión fragmentaria del mundo.

Considero importante establecer un puente coherente entre una teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje para tomar decisiones acerca de cómo enseñar el lenguaje. Recordemos lo dicho antes de que según el concepto que yo tenga de la manera como se aprende así yo enseño, según el concepto que yo tenga de la manera como se aprende el lenguaje y de la manera como se aprende a categorizar el mundo así igualmente enseño el lenguaje.

Cabe preguntarse si ¿Se puede realmente incidir en el proceso de conocimiento de los estudiantes sin necesidad de pasar por el discurso? No importa cual sea la perspectiva que se adopte acerca del lenguaje me cuesta trabajo imaginar un cambio en los esquemas mentales de los estudiantes sin un texto interpuesto.

Es mi opinión que si la educación desea realmente incidir en el logro de instrumentos que permitan un mayor acceso al conocimiento y por ende a una mayor calidad, e igualmente a una mayor equidad, es necesario trabajar a nivel de los discursos, cuyo énfasis se encuentra en los procesos de lectura y escritura para lograr el acceso a principios de apropiación y seguramente de generación de conocimientos 'haciendo conscientes' los mecanismos funcionales inscritos en los discursos"⁹.

La perspectiva discursiva e interactiva que propongo está centrada en la necesidad urgente de un proyecto educativo cuyo criterio de calidad y equidad esté basado en el desarrollo de una COMPETENCIA DISCURSIVA RELACIONAL que posibilite,

9. Ver MARTINEZ M. C. (1995) "El discurso escrito, como base fundamental de la educación y la polifonía del discurso pedagógico", en Revista Lenguaje N°22. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali, Colombia.

recordemos, el acceso a principios no sólo de apropiación sino también, más tarde, de generación de conocimientos, que permita además el acceso a la capacidad analítica de los diversos contextos, a la competencia en el reconocimiento de la diversidad discursiva y de las múltiples modalidades argumentativas. Desde el punto de vista metodológico se trata entonces de buscar optimizar los procesos cognitivos de generalización semántica, de reducción y de integración, las operaciones relacionales y los grados de vinculación entre los niveles del texto y con otros textos, de maximizar el proceso relacional que se construye en el discurso, proceso que por supuesto no está basado en la memorización ni en esquemas mentales fijos sino en la utilización funcional del lenguaje¹⁰.

El discurso se convierte entonces en la unidad de base para un proyecto educativo que pretende tanto la calidad como la equidad y es por ello que la propuesta pedagógica se basa en los textos y en las posibilidades de mejorar el trabajo con los textos.

PRINCIPALES DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN TEXTUAL

Numerosas son las dificultades que se evidencian en los estudiantes al abordar un texto. Pasaré a mencionar algunas de las que me parecen más pertinentes:

1. Dificultades para penetrar en el texto en tanto que unidad de significados relacionales. Hay una pérdida de los referentes lo cual indica una lectura localizada en las formas del lenguaje más no en las relaciones de significado que se establecen en la continuidad semántica del texto.
2. Dificultades para interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto. Se hace una lectura basada únicamente en los esquemas del

10. MARTINEZ M.C. (1997) Análisis del Discurso: cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos. Editorial Universidad del Valle. Cali, Colombia.

lector y se ejecuta una estrategia de dictador.

3. Dificultades para identificar las ideas más pertinentes que globalizan la información del texto y la manera como el escritor las ha puesto en relación a través de una estructura retórica determinada.
4. Dificultades para comprender los contextos situacionales, la situación de comunicación que genera el texto y que posibilita identificar los propósitos del autor en relación con el lector: convencer, informar, persuadir, seducir.
5. Dificultades para tomar distancia y autorregular el proceso de comprensión.
6. Dificultades para identificar las diversas voces que se construyen a través del texto.

Ante este panorama podemos deducir que aún a nivel universitario en el contexto colombiano, son muy pocos los estudiantes que a través de su escolaridad han logrado desarrollar estrategias discursivas que les permitan aprender de los textos generales y menos aún de los académicos. De las dificultades mencionadas anteriormente podemos deducir que las principales fallas en la comprensión de textos a nivel universitario (en el contexto colombiano y me temo que también latinoamericano) radican no precisamente en la falta de movilización de los esquemas del lector, al contrario estos son los que prevalecen, sino en su rigidez y en la incapacidad que el lector tiene de negociar con la propuesta estructural del texto.

¿CÓMO SE REALIZAN LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN?

No entraré en el debate de si son los esquemas de conocimiento previo del lector los que inciden en el proceso de comprensión o por el contrario si es la organización del texto la que modifica y exige una determinada comprensión. Esto no es interesante para mis propósitos y no tiene relevancia

desde la perspectiva discursiva e interactiva. La idea es establecer un verdadero proceso interactivo significativo entre el lector y el texto a través del enriquecimiento de los esquemas previos del lector acerca de los discursos, para que éste establezca un proceso de negociación con sentido con la propuesta discursiva hecha por el autor del texto.

Pero, y ¿cómo lograr desarrollar estrategias?

La respuesta está relacionada naturalmente con los modos de adquirir conocimiento, con los modos de aprender, es decir, con la manera eficaz como comprendemos para lograr aprender.

Se destaca aquí el carácter constructivo de los esquemas en el marco de una teoría de la interdiscursividad y del diálogo que busca hacer a los estudiantes más conscientes de los recursos discursivos que la lengua ofrece. Todo esto con el fin de permitirles un mayor control de sus propios procesos y lograr desarrollar en ellos criterios analíticos, críticos e intencionales y así proveerlos de los recursos necesarios para no estar indefensos ante la cultura estratégica y vertiginosa que están viviendo.

La propuesta que haré estará centrada en la necesidad de la toma de conciencia del papel del lenguaje en los procesos de desarrollo cognitivo y en la necesidad del desarrollo de una competencia discursiva que posibilite una lectura relacional no sólo al interior del texto sino entre diversos textos a cuya simultaneidad actualmente es difícil escapar. Todo esto nos hace pensar en la necesidad de desarrollar estrategias para mejorar competencias analíticas y críticas para lograr una verdadera madurez discursiva que permita una lectura más relacional que lineal, que permita la exploración a través de varios textos, que permita reconocer las exigencias que hacen los nuevos contextos, y las diversas exigencias de comprensión que hacen las diversas modalidades argumentativas, y que permita además establecer relaciones y lograr conclusiones.

¿De qué manera busco incidir en el aprendizaje de estrategias de comprensión textual?

Teniendo en cuenta lo anterior, en una intervención pedagógica desde la perspectiva discursiva e interactiva mi punto de partida es:

1. Buscar un cambio de actitud hacia el lenguaje, empezar a desarrollar una visión dialógica del lenguaje.
2. Lograr el reconocimiento de que el lenguaje en tanto que discurso incide de manera activa en el proceso de conocimiento, en el proceso de reproducción cultural pero también en el proceso de cambio.
3. Hacer un trabajo metadiscursivo indirecto a través de talleres para lograr incidir en el uso de estrategias metacognitivas sobre el discurso.
4. Lograr el reconocimiento de la necesidad del dominio discursivo para el desarrollo de una verdadera autonomía en el aprendizaje y en el desarrollo del sujeto discursivo.
5. Desarrollar estrategias discursivas relacionales simultáneamente con el desarrollo de la voluntad de saber.
6. Buscar el enriquecimiento de los esquemas de conocimiento previo acerca de las formas, modalidades, diversidades discursivas en y desde el discurso.

Sin embargo, es necesario admitir que una de las tareas más difíciles de lograr es el *desarrollo real de estrategias de comprensión y de producción textual* ya que la exposición directa del saber sobre los niveles de construcción de los discursos no va a garantizar la apropiación de ese saber y su conversión en un proceso estratégico que realice cambios en el comportamiento del sujeto lector/escritor. El desarrollo de una competencia discursiva supone una capacidad para producir discursos y por supuesto una capacidad para comprender discursos. La capacidad para comprender los discursos supone la adquisición de recursos, de estrategias y de conocimientos, en fin de competencias que permitan al sujeto operar a nivel de los discursos.

Se hace aquí el reconocimiento de la necesidad de tener en cuenta los esquemas del lector en el proceso de comprensión,

sin embargo, mi propuesta, que pretende ser relevante, se centrará principalmente en un trabajo sistemático sobre los niveles estructurales del texto a través de un trabajo de intervención a diferente nivel en el lector. La intervención pedagógica se centra en la búsqueda de una competencia discursiva a través de un mejor conocimiento de los niveles que intervienen en la construcción elaborada de un texto escrito con el fin de aumentar los recursos textuales que puedan promover procesos inferenciales pertinentes y adecuados en los textos de tipo académico. En resumen se busca enriquecer los conocimientos previos del lector acerca de la organización estructural de los textos, hacer una intervención desde el texto en el lector.

La hipótesis que subyace a todo programa instruccional para el desarrollo de estrategias de comprensión textual es que por un lado las estrategias se aprenden y por otro, que los alumnos poseen esquemas de conocimientos sobre el texto que pueden ser modificados y enriquecidos a partir de un mejor conocimiento sobre la construcción textual.

Dada la diversidad de intereses, y motivaciones de los lectores, la propuesta es que el hacer evidente de manera indirecta los mecanismos de la construcción arquitectónica de los discursos, puede incidir en el mejoramiento de los procesos de comprensión y producción textual, en la medida en que se logre evidentemente que el lector integre estos nuevos conocimientos a sus esquemas de conocimiento previo. La experiencia con talleres de lectura y escritura, a nivel universitario, me ha demostrado que sí se puede incidir en un cambio de los esquemas lectores y que por supuesto esto no se logra con la exposición directa de los mecanismos que intervienen en la producción discursiva, sino con el desarrollo de una toma de conciencia gradual a través de una intervención pedagógica bien planeada por medio de talleres de análisis, de reconstrucción y de producción a través de diferentes mecanismos instruccionales inscritos en una pedagogía interactiva. Lo que propongo, repito, es entonces

aumentar el conocimiento compartido entre el lector y el texto, hacer que las características de la organización discursiva sean parte de los esquemas lectores, para propiciar un encuentro exitoso entre el lector/escritor y los textos con la ayuda de un facilitador, el profesor.

El discurso comprendido por un buen lector debe ser entonces el resultado de la negociación entre sus conocimientos, motivaciones, intereses y necesidades y la propuesta discursiva construida por el autor del texto. La mediación pedagógico-discursiva se propone incidir en un cambio en los esquemas del estudiante/lector/escritor para reducir la distancia entre él y el texto, mediante el desarrollo de estrategias metacognitivas a través de un proceso metadiscursivo.

Dos aspectos muy importantes orientan mi propuesta:

- A. Desarrollar en los estudiantes una voluntad de saber, de manera que se establezca un contrato de buena fé entre el instructor y el estudiante que permita eliminar barreras y se logre realmente trabajar a nivel de los procesos cognitivos.
- B. Desarrollar estrategias de comprensión textual a partir de la puesta en evidencia indirecta y motivada de los niveles que intervienen en la construcción discursiva.

La práctica pedagógica debe evolucionar hacia el logro simultáneo de estos dos aspectos pues si no se puede contar con el querer saber del estudiante y con un ambiente de cooperación constructiva en el aula, difícilmente se puede incidir en cambios en los procesos de conocimiento y en la apropiación de estrategias que permitan un cambio en el comportamiento textual del estudiante.

Esta misma práctica busca integrar los dos procesos vinculados al discurso escrito:

- a) El proceso de comprensión textual
- b) El proceso de producción textual

Los procesos de lectura y escritura son vistos como procesos complementarios en un trabajo de intervención en el

desarrollo de estrategias discursivas. Esto permitirá al estudiante postularse no solamente como buen lector sino como un buen productor de textos escritos para ser comprendidos, un autor intencional de textos. Se trata entonces de lograr el desarrollo hacia un dominio discursivo voluntario e intencional, es decir hacia una "pérdida de la inocencia"...a través de la puesta en evidencia de los niveles estructurales del texto y de la toma de conciencia de la ocurrencia simultánea e interactiva de los diferentes niveles.

Se trata de una práctica pedagógica inscrita en una pedagogía interactiva que busca desarrollar un ambiente cooperativo en el aula que posibilite la autoevaluación y la confrontación a la crítica constructiva, que permita al estudiante elevarse mediante un esfuerzo intencional propio pero en relación con la 'mirada evaluadora constructiva' de los otros. Una mirada que se irá perfeccionando en todos los estudiantes, en la medida en que aumenten las categorías y niveles de análisis que les posibilite la observación cercana, hacer una evaluación de la producción lectora o de escritura del otro con mayores criterios. Se trata entonces de dar herramientas para una autorregulación grupal: desarrollar habilidades para descubrir las formas, las modalidades, las secuencias, apropiarlas, adoptarlas, generalizarlas y aprender a utilizarlas.

Tenemos entonces que este programa de intervención pedagógica para un nivel universitario¹¹ busca la identificación de los diversos niveles para el desarrollo de estrategias que permitan trabajar en los siguientes aspectos:

1) Reconocer que un texto escrito es interactivo es un punto de partida fundamental para el desarrollo de estrategias textuales puesto que la situación de comunicación de la cual parte el texto determina su estructura. El texto escrito crea un escenario discursivo en el que se ponen a funcionar fuerzas

11. MARTÍNEZ M.C. (1998) «El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario» en *Los procesos de la lectura y la escritura: propuestas de intervención pedagógica*. Editorial Universidad del Valle. Cali, Colombia. MARTINEZ (compiladora).

enunciativas entre los sujetos discursivos que intervienen en él: el Yo, el Tu y el El (el saber). La identificación o toma de conciencia de los roles discursivos que el autor del texto ha puesto en escena, es decir del papel discursivo que él ha asumido (científico, pedagogo) y que ha asignado al lector (alumno, colega) y a la vez de la manera como estos dos protagonistas han sido relacionados con el El (el contenido del texto) en el mismo texto, permite hacer inferencias en un primer momento, sobre las intenciones que el autor tiene con el texto respecto al lector (persuadir, convencer, informar, seducir). La situación de comunicación incide de manera importante en la estructura del texto y esto se evidencia cuando a diferentes alumnos se les pide reconstruir un texto teniendo en cuenta interlocutores de características socioculturales distintas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que no siempre las relaciones enunciativas están explícitas en el texto y que al contrario muchas veces se ocultan, pero el léxico, la complejidad de las construcciones sintácticas y la mayor o menor ampliación semántica, así como la organización global del texto y la profundidad del tema, pueden ser las claves para inferir el tipo de situación comunicativa que hay detrás de éste. Un trabajo sobre las relaciones enunciativas dará entonces como resultado el desarrollo de estrategias sobre la diversidad de los contextos y la actualización pertinente del discurso y sobre la aprehensión de un esquema o modelo textual sobre la situación de comunicación de los textos. Para trabajar el nivel enunciativo me baso en las teorías de la enunciación especialmente Bakhtine (1929:1977), Benveniste (1966) y Charaudeau (1983/1992/1995).

Trabajar en el nivel enunciativo del texto implica desarrollar estrategias acerca de la construcción discursiva para comprender que todo discurso y muy especialmente el discurso escrito, de la prensa, incluso televisión y radio es una construcción reelaborada de la realidad en cuya producción se 'ponen en escena' roles discursivos tanto de autor como de lector y que estos roles y los puntos de vista allí expuestos no tienen

que coincidir necesariamente con la realidad. Es por ello que he afirmado siempre que el discurso construye los hechos, es el escenario del mundo y, como tal, es necesario empezar a comprender. Por ello me parece que es más importante que se parta de un esquema de la situación de comunicación discursiva construida que de un esquema de la situación real.

2) La toma de conciencia de que en todo texto se construye una continuidad temática a través de relaciones cohesivas entre la información vieja de una proposición y la información nueva de otra es importante para desarrollar estrategias que permitan establecer relaciones significativas a través del texto. La inferencia adecuada de la referencia implica un trabajo activo por parte del lector que debe ser capaz de funcionar a través de la información del texto estableciendo relaciones entre un término cuyo significado depende de otro que se encuentra antes o después en el texto. Es necesario que los alumnos reconozcan la importancia de las relaciones referenciales en el texto, pues ellas dan cuenta del grado de elaboración discursiva que se logra en su construcción. Una de las mayores fallas en la comprensión textual tiene que ver precisamente con la lectura predicativa en la que no se busca el referente que está reemplazando el pronombre él o ella en el mismo. Esta falta de estrategia referencial se evidencia mucho más a nivel de la producción del discurso donde el sujeto es elidido, desaparece prácticamente del texto.

Para la toma de conciencia de la importancia de las relaciones referenciales en la elaboración y por ende en la comprensión textual parto de un taller de análisis de dos corpus que presentan diferente orientación del significado: a) un corpus con una orientación independiente del contexto en la cual la producción discursiva es totalmente autónoma y todas las relaciones referenciales se pueden ubicar al interior del texto. Este procedimiento indica el uso de una estrategia más de tipo textual; b) un corpus con una orientación del significado dependiente del contexto y cuyas relaciones referenciales debían encontrarse, no al interior del texto, sino en el contexto

situacional del cual se hablaba y para ello era necesario estar presente. El procedimiento indica el uso de una estrategia más oral que textual y por tanto conlleva una menor elaboración textual.

De la misma manera, el análisis de las cadenas semánticas en un texto muestra cómo su producción obedece a una escogencia intencional y a un punto de vista determinado que se manifiesta mediante el uso de un léxico recurrente y el uso de términos relacionados entre sí para aumentar el contenido semántico de la cadena. En estos dos niveles de análisis son importantes los trabajos realizados en lingüística textual por Halliday y Hasan (1976) y Martínez M.C. (1994/1997).

3) La toma de conciencia de que todo texto obedece a un plan de acción, resultado de una selección y una ordenación de ideas, y que va a ser desarrollado a través del texto es uno de los aspectos más importantes en el proceso de comprensión textual. El reconocimiento de las ideas principales de base (la microestructura) dará cuenta de la organización macroestructural del texto y por supuesto de su comprensión. El desarrollo de estrategias para la identificación y diferenciación de las proposiciones principales de un texto permitirá al alumno trabajar a nivel de los procesos adecuados de síntesis cuando se eliminan proposiciones secundarias, de generalización cuando realizamos la sustitución de una secuencia de conceptos por un concepto superordenado que los cubre (Europa, Asia, América, África y Oceanía por la noción más abstracta de continentes), de construcción cuando una secuencia de proposiciones es reemplazada por otra totalmente nueva pero que subyace al conjunto de proposiciones que sustituye. En este nivel se proponen talleres graduales de reconstrucción y análisis dirigidos, semidirigidos y libres para la identificación de la macroestructura. Teun van Dijk y Kintsch (1983) son conocidos por haber formulado la noción de macroestructura, microestructura y macrorreglas.

4) De igual manera, la toma de conciencia de que además de una organización macroestructural de las ideas del texto

existe una interrelación entre estas ideas principales en términos de causalidad, de comparación, de fases o secuencias, de descripción, de problema-solución, etc. es importante en el procesamiento textual de la información. Trabajar en relación con este nivel implica trabajar a nivel de estrategias superestructurales o retóricas sobre los textos y de manera simultánea a nivel de estrategias macroestructurales.

5) El lograr ser conscientes de los diferentes modos argumentativos expuestos y preferidos en los textos es lograr uno de los mayores niveles de comprensión discursiva pues implica la elucidación de los «propósitos ocultos» del autor del texto. Implica además reconocer el tipo de exigencias de comprensión que el texto hace a un público determinado. Aquí se une el nivel enunciativo con el nivel argumentativo del texto. En este nivel son importantes los aportes de la teoría de la argumentación representada por Perelman (1958).

¿QUÉ MODOS DE INTERVENCIÓN UTILIZO?

Las estrategias pedagógicas que utilizo en la intervención son diversas pero puedo tratar de agruparlas y todas tienen que ver con el reconocimiento de la importancia del lenguaje y del logro de mayores niveles de desarrollo y su incidencia en los procesos de aprendizaje y de desarrollo personal (vinculación no sólo con la vida académica sino también con la vida personal):

1) Descubrimiento gradual 'extraordinario'. Se presentan los diversos niveles de manera gradual en diferentes textos. No se abordan todos los niveles al mismo tiempo y en un sólo texto, salvo hasta el final, pues el proceso es acumulativo. Siempre se hace la advertencia de que el proceso es metodológico pues los diferentes niveles se dan por supuesto de manera simultánea en la construcción del discurso y se espera que así también se logren en el proceso de comprensión.

2) Modelado interactivo individual y grupal. Trabajo en grupo (o individual) y presentación de resultados ante el grupo general. En un primer momento con comentarios del profesor sobre el proceso para el logro de la conceptualización de categorías y la toma de conciencia de los procedimientos. Después la intervención de los otros grupos que complementan o preguntan. Todos los grupos deben contar con la posibilidad de presentar sus resultados. En una práctica pedagógica interactiva se ha logrado perder el miedo a la confrontación y siempre el estudiante desea que se le escuche, por eso los cursos deben ser pequeños (15-20 máximo)

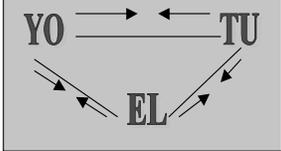
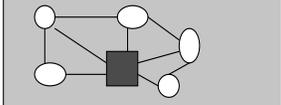
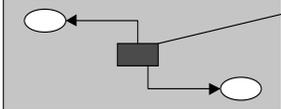
3) Motivación explicativa. En esta práctica cuento con el desconocimiento total del estudiante acerca del discurso y la manera como se puede construir una organización textual adecuada. A pesar de que el objetivo no es una clase de lingüística textual, sí empiezo de manera gradual a introducir términos técnicos una vez que he dado la explicación del concepto. El resultado siempre ha sido positivo y el comentario es siempre ¿por qué nunca antes había oído hablar de esto? ¡Cómo me hubiera servido!. Es importante aclarar que en el nivel universitario y sobre todo de postgrado existe una gran motivación por mejorar los procesos de comprensión y de producción pues la mayoría tiene que leer mucho, hacer una monografía, trabajo de investigación o tesis o escribir un libro.

4) Diversidad de talleres adaptables a diferentes públicos con objetivos específicos en cada nivel:

- a) *Talleres de sensibilización.* Se utilizan para hacer tomar conciencia acerca del fenómeno que se va a abordar en tanto que estrategia y no como exposición de un saber. Por ejemplo, uno de mis talleres iniciales tiene que ver con la producción creativa a partir de fotos. Se pide al estudiante observar la foto, escribir 10 palabras y finalmente un texto que contenga las palabras o expresiones que la foto motivó. En todos los cursos se han obtenido textos bien escritos. El objetivo de este taller es doble 1) dar seguridad al estudiante sobre sus

MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ SOLÍS

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
 PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS
 DE COMPRENSIÓN Y DE PRODUCCIÓN TEXTUAL
 Ma. Cristina Martínez Solís – Universidad del Valle

LO QUE PUEDE HACER EL LECTOR	LO QUE APORTA EL TEXTO															
	RELACIONES DE SIGNIFICADO	NIVELES TEXTUALES														
Inferencias Enunciativas (Quién, a quién, por qué, para qué, dónde, cuándo)	Relaciones de fuerza entre enunciador enunciatario y referente	Nivel Enunciativo 														
Inferencias Léxicas	Relaciones léxicas (cadenas semánticas)	Nivel Microestructural 														
Inferencias Referenciales	Relaciones entre ideas viejas e ideas nuevas (progresión temática)															
Inferencias Macroestructurales	Relaciones macroestructurales (Selección y jerarquización de ideas)	Nivel Macroestructural 1. 2. 3.														
Inferencias Lógicas	Relaciones lógicas entre las ideas	Nivel Superestructural <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Ideas</th> <th colspan="2">Causalidad</th> </tr> <tr> <th>Causa</th> <th>Efecto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3.</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Ideas	Causalidad		Causa	Efecto	1.			2.			3.		
Ideas	Causalidad															
	Causa	Efecto														
1.																
2.																
3.																
Inferencias Argumentativas	Relaciones argumentativas	Nivel Argumental Inducción - Deducción Razonamiento causal Razonamiento dialéctico														

posibilidades, quien incluso llega a preguntarse qué está haciendo en ese curso; 2) hacer tomar conciencia que no son los textos expresivos, que implican una gran subjetividad e incluso los narrativos los que nos enfrentan a problemas o deficiencias textuales. Son los textos expositivos y argumentativos los que causan problema tanto en la comprensión como en la producción, pues exigen esquemas de conocimientos diferentes.

- b) *Talleres de análisis*. Utilizados para buscar desarrollar la estrategia que corresponde al nivel textual correspondiente. Generalmente utilizo diferentes tipos de textos.
- c) *Talleres de reconstrucción*. Corresponde a una tarea dirigida, se presenta un texto con un esquema que dirige 'el llenado' después de la lectura o se presenta un fragmento de texto que orienta la continuación de la escritura del texto (por ejemplo en el caso de la búsqueda de estrategias macroestructurales).
- d) *Talleres de producción*. Elaboración completa de un texto pero siempre con la identificación previa de la situación de comunicación y del punto de vista o intención del autor.
- e) *Talleres de refuerzo o recapitulación*. Gráficos o textos que implican la recuperación de estrategias desarrolladas en las sesiones anteriores.
- f) *Talleres de 'choque'* con el propósito de sorprender de manera intensa al estudiante para que 'se pellizque' y tome una actitud para aprender estrategias.

5) **Modelado cíclico**. Hacer tomar conciencia de la simultaneidad de los niveles textuales a partir del uso de las diferentes estrategias ya apropiadas. Se busca trabajar en la interacción constante entre los diferentes niveles y la interacción constante entre las diferentes estrategias.

Completaré la exposición del proceso metodológico explicitando algunos de los principios que subyacen a la

práctica pedagógica:

- 1) Hacer experimentar el fenómeno y la falla
- 2) Permitir la conceptualización del fenómeno discursivo antes de nombrarlo
- 3) Permitir aprehender algunos términos lingüísticos una vez conceptualizado el funcionamiento.

Materiales

Un programa de intervención pedagógica que busque el desarrollo de estrategias diversas a diferente nivel debe igualmente acudir a una gran variedad de textos que permitan más tarde generalizar estrategias. Los textos cortos permiten mantener una mayor agilidad, diversidad y dan la posibilidad de ser representativos para cada nivel de análisis. Aquí importa más el desarrollo de la estrategia que el contenido mismo del texto. En una segunda fase se toman textos más largos para reforzar el aprendizaje de las distintas estrategias. Las muestras de los textos corresponden a diferentes tipos de textos (expositivos, argumentativos, narrativos) dirigidos a diferentes públicos y tomados de diferentes fuentes (prensa, manuales escolares, revistas especializadas, revistas de variedades, textos orales).

Son múltiples las proyecciones investigativas que puede tener un programa de intervención pedagógica para el desarrollo de estrategias de comprensión y de producción textual. Mi interés en esta parte era esbozar una propuesta.

Permítanme terminar con la enumeración de los propósitos de todo programa instruccional inscrito en una perspectiva discursiva e interactiva:

- 1) Que la práctica pedagógica logre potenciar la capacidad del estudiante para la resolución intencional y razonada de problemas
- 2) Que le permita elevarse para lograr mayores niveles de desarrollo y evolucionar incluso hacia la adquisición de principios de generación de conocimiento

- 3) Que le permita asumir una actitud crítica estableciendo relaciones entre la diversidad local y los valores universales.
- 4) Que promueva la búsqueda de autonomía y la toma de conciencia de la práctica intencional y liberadora a través del saber sobre el poder argumentativo de los discursos
- 5) Que dé al profesor la posibilidad de cuestionarse sobre su propia práctica pedagógica y promueva una práctica cooperativa de aprendizaje mutuo.

A MANERA DE CIERRE

En la era de la microelectrónica y de la llamada post-modernidad no puede haber un paradigma más adecuado que el de una conciencia lingüística polifónica (bakhtiniana), basado en el principio de complementariedad y de la responsabilidad, de una actitud transdisciplinaria que lleve al aprendizaje de una cultura de la complejidad y de la diversidad. Sólo un paradigma que dé centralidad a la enunciación, al discurso, puede responder a los cuestionamientos que sobre las nuevas tecnologías y la construcción de nuevas maneras de aprender se están haciendo actualmente los encargados de la educación. No es la tecnología la que reconceptualiza nuevos espacios, tiempos y sujetos, el asunto no está en el soporte, es *el discurso* el que permite que estos aspectos sean escenarizados en el enunciado. Es en y a través de los discursos que se construyen los nuevos espacios, los lugares comunes, las ideologías diversas y compartidas, los intereses diversos y comunes venidos de lugares lejanos, el encuentro de la palabra propia y la palabra ajena. La enunciación, el discurso, se convierten en el terreno común en el que se escenarizan universalidades y localidades, donde se construyen e identifican comunalidad de saberes e intereses y se construyen los sujetos discursivos lejanos ontológicamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bakhtine. (1929:1977), *Le marxisme et la philosophie du langage*. Edit. Minuit, Paris.
- Bakhtine. (1979:1984). *Esthétique de la création verbale*. Edit. Gallimard, Paris.
- Balluerka L., Nekane. (1995). *Cómo mejorar el estudio y aprendizaje de textos de carácter científico*. Coll. Educación y psicología. Servicio editorial Universidad del país Vasco, Bilbao.
- Bartlett, (1932/67), *Remembering*, Carnbridge: Cambridge University Press.
- Benveniste, (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*. Gallimard. Paris.
- Benveniste. (1974/77), *Problemas de Lingüística General II*. Siglo XXI. Colombia.
- Brown and YULE, (1987), "Representing background knowledge" en *Discourse Processes*. (p. 237-271).
- Carrel, P., (1983). "Some issues in studying the role of schemata or background knowledge in SLC" in *Reading in a foreign language* pp: 8 1-92.
- Carrel, P., (1983). "Three components if background knowledge in reading comprehension". *Language Learning*. vol. 33(2): 183-207
- Coll, César, (1994). "Posibilidades críticas en el desarrollo de la reforma curricular española" en *Substratum*. Vol. II. Nº5, Barcelona, España.
- Charaudeau, P., (1983), *Langage et discours*, Hachette-Université. Paris.
- Charaudeau, P., (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette education. Paris.
- Charaudeau, P., (1995), "Análisis del discurso, lectura y análisis de textos" en *Revista Lenguaje*, Nº 22, Escuela de Ciencias del lenguaje. Universidad del Valle, Cali. Colombia.
- Davies & Green, (1984), *Reading for learning in sciences*. Schools Council Project. Ed. Oliver y Boyd, London.
- Escorcia, B. (1990), "La lectura como forma de acceso al conocimiento", *Lenguaje*. Nº 18. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Fillmore, Charles. (1968). "The case for case". *Universals in linguistic theory*. Bach and Harns. A holt international edition.
- Fillmore, Charles. (1976). "Frame semantics and the nature of language". *Annals of the N. Y. Academic Sciences*, Origins and evolution of language and speech. Vol. 280-1-914.
- Fillmore, Charles, (1977). "The case for case reopened", en *Syntax and Semantics 8*, grammatical relations, Cole. Sadock, J. Academy Press.
- García M., Juan Antonio. MARTIN C. y otros (1995) *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, Coll. Psicología, Siglo XXI, España Editores, S.A.. (todo el libro, 165 págs.)

PENSAR LA EDUCACIÓN DESDE EL DISCURSO. UNA PERSPECTIVA DISCURSIVA...

- Halliday M.A.K. Y HASAN R., (1976), *Cohesion in English*, Longman. London.
- Halliday M.A.K, (1988), *An introduction to functional grammar*, Arnold, London.
- Lakoff, (1987), *Women, Fire and dangerous things*. Chicago. University Chicago Press.
- Martínez S., María Cristina. (Por publicar). *Cómo hacer descubrir la cara oculta del discurso escrito. Principios y métodos*. (mimeo) Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle. Cali. Colombia. (o *Discurso escrito, comprensión y producción*).
- Martínez S. María Cristina, (1991), *La sémantique du social, la sémantique de la nature. Un écodiscours..* Tesis doctoral. Universidad Paris XIII, (En Centro de Documentación de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, Univalle).
- Martínez S. María Cristina. (1992), "El discurso como escenario del mundo" en *Revista Lenguaje*, N° 19. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Univalle.
- Martínez S. María Cristina, (1994:1997), *Análisis del Discurso. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*, Centro Editorial Universidad del Valle, Cali. Colombia.
- Mayor J. y Pinillos J. L., (1992), *Memoria y representación. Tratado de psicología general 4*. (Capítulos 7, 8 y 9) Alhambra Longman S. A. España. (Sobre los esquemas).
- Rosch E., (1973), Natural categories. *Cog. Psychol* 4: 328-350.
- Rumelhart. D., (1977, *Toward an Interactive Model of Reading*, en *Attention and performance* NY. Academy Press.
- Rumelhart, D., (1984), "Understanding understanding" en Ed. Flood, London.
- Sánchez. Emilio, (1995), "La enseñanza de estrategias de comprensión en el aula", en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura, N° 5. La lengua escrita en el aula*. (p. 29). Ed. Graó. Barcelona.
- Sánchez. M., Emilio. (1993), *Los textos expositivos, estrategias para mejorar su comprensión*, Ed. Aula XXI. Santillana, Madrid.
- Schank R. y Abelson R. (1987). *Guiones, planes, metas y entendimiento*, Coll. Cognición y desarrollo humano, Ed. Paidós. España.
- van Dijk Teun, (1980), *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI Ed, Bogotá.
- van Dijk Teun. (1992). *La ciencia del texto*. 3a. Ed. Paidós, España.
- van Dijk Teun, Kintsch, (1983), *Estrategies of discourse comprehension*. New York Academic Press.
- Vygotski. (1938/1962/1985), *Penséeet langage*. Edit. Sociales messidor, Paris.
- Vygotski, (1978). *Mind in society*. The development of higher psychological processes. Harvard U.P.
- Widdowson, (1980) "Conceptual and communicative functions in written discourse". U. London. *Applied Linguistics*, vol. 1 (3).

EL APUNTE: RESTRICCIONES GENÉRICAS
Y OPERACIONES DE REFORMULACIÓN

Maite Alvarado*
Elvira N. de Arnoux**

La reformulación, concebida ampliamente como «decir lo mismo de otra manera», plantea, por un lado, el problema de la identidad y la diferencia discursivas y, por el otro, el de las operaciones que, realizadas sobre un texto fuente, permiten derivar uno nuevo.

Debemos considerar que un texto es equivalente semánticamente a otro *para un sujeto, en determinadas circunstancias y para determinadas funciones*. Esto implica que toda reformulación atiende, además de a la proximidad semántica entre enunciados, que por diversas razones el sujeto está dispuesto a respetar, a las nuevas circunstancias de producción y, por lo tanto, al destinatario y a las normas de composición del género. La tensión entre ambas exigencias se resuelve -siempre parcialmente- de diversas maneras y sus huellas exhibe el texto reformulado, incluso a través de las anomalías sintáctico-semánticas que aparecen en algunos casos (Arnoux, 1992). Al contrastar el texto derivado con el texto fuente se pueden no solo observar las operaciones

* Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

** Coordinadora Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura, Sede Argentina. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

realizadas sino también inferir las habilidades metacognitivas del sujeto, ya que este debe planificar y evaluar la reformulación en función de su propio proceso comprensivo y de los objetivos de la tarea.

Un tipo particular de reformulación es el apunte realizado por estudiantes, previo a una prueba de comprensión. Su estudio nos permite delimitar las características del género y la incidencia de las dominantes -temporal, taxonómica o polémica- cuando el texto es expositivo, ya que orientan la selección de los dispositivos gráficos. Además, hace posible la observación, en las paráfrasis reductoras, de los procedimientos empleados para conservar el máximo de información o para guiar la posterior recuperación. Estos apuntes no solo apelan a la disposición en la página y a las relaciones que se entablan entre distintos segmentos, sino también a los signos gráficos, a los distintos componentes semánticos de las unidades léxicas y a los valores asociados con estructuras sintácticas. Finalmente, el análisis de los apuntes nos suministra informaciones no desdeñables para una pedagogía de la lectura, ya que muestran, en las vacilaciones, contradicciones e incompletudes, las dificultades de comprensión que plantean determinadas modalidades enunciativas en la población estudiada.

EL APUNTE COMO GÉNERO

En los últimos años, se ha encarado el análisis de apuntes y borradores como manifestación de lo que se denomina “texto interior”, una instancia de escritura cuya configuración, a menudo, es predominantemente visual: imágenes o expresiones lingüísticas integradas en imágenes. Giorgio Cardona (1994) recuerda que, en las lenguas europeas, los términos con los que se hace referencia a la operación de anotar las ideas para uno mismo -lo que Linda Flower (1979) denomina “writer-based prose”- provienen del campo de la plástica: *esbozar, abbozzare, brosser, ébaucher, esquisser, outline*, etc.

En su análisis de diarios y cuadernos de notas, Cardona compara los apuntes con las pictografías, no solo por la utilización del espacio y los recursos icónicos en juego, sino por su tendencia a la abreviación (“los núcleos cognoscitivos están “apuntados” en la hoja (...) para fijarlos sirve un sustantivo, un verbo, un fragmento de palabra al servicio de la urgencia del pensamiento”) y su dependencia del contexto (“y como las pictografías, esos apuntes serán después ilegibles si no se recuerda el contexto en el que fueron producidos”).

En el ámbito académico, los apuntes suelen estar vinculados con la actividad de lectura y constituyen una herramienta del trabajo intelectual que explota las virtudes y sufre las limitaciones de lo que Goody (1977) designaba “razón gráfica”. El uso que se hace del apunte en el medio escolar y universitario, sus modos de producción y recepción, redundan en rasgos formales y estilísticos relativamente codificados. Hasta tal punto que existe un entrenamiento en técnicas específicas que se imparte en distintos niveles de la escolaridad, con independencia de las funciones que se asignen al apunte en circunstancias concretas y de la naturaleza escrita u oral de los textos fuente, lo que parece hablar de cierta estabilidad genérica. Los rasgos más visibles del género estarían determinados por las condiciones de producción y recepción más generalizadas -apuntes de lectura para uso personal-, que se traducirían en una exigencia de economía y en una conversión gráfica, con rasgos de iconismo, del contenido lingüístico del texto fuente.

La escritura, por ocupar una superficie, puede leerse en dos direcciones o alineamientos -horizontal y vertical-, liberándose así, en parte, de la restricción lineal y temporal propia de los sistemas destinados al oído y explotando, en cambio, algunas de las ventajas de los sistemas destinados al ojo, básicamente la espacialidad y la atemporalidad (Bertin, 1972). La mayoría de los escritos, sin embargo, aprovechan poco esta posibilidad, atendiendo más a la linealidad. En cambio, los apuntes, como los mapas conceptuales, permiten aprovechar

las ventajas de los sistemas gráficos, así como la capacidad humana de reconocer pautas en las imágenes que facilitan el aprendizaje y el recuerdo.

Podríamos decir que en la elaboración del apunte interactúan una representación lingüística y una icónica del texto fuente. Recordemos que para Peirce (1986) el diagrama es un ícono, aunque no tenga parecido sensorial con su objeto y solo haya una analogía de relaciones entre las respectivas partes de cada uno. Para Eco (1972), por su parte, el signo icónico no tiene propiedades comunes con el objeto sino con el modelo perceptivo del objeto; así, un esquema gráfico reproduce, en realidad, las propiedades relacionales de un esquema mental. Desde este punto de vista, el apunte puede considerarse un ícono de la representación mental del texto, tanto en su aspecto proposicional como en el configuracional. Para ello, el apunte debe “traducir” lo lingüístico en términos espaciales con la ayuda de un código, que provee recursos gráficos. Los más frecuentes son:

- inclusión }
 - derivación ↓
- íconos de relaciones conceptuales
 - causa/ consecuencia →
 - sucesión →
 - oposición ≠
 - equivalencia =
- recursos de jerarquización
 - márgenes
 - recuadros
 - subrayado
 - tamaño y tipo de letra
 - paréntesis

No obstante la eficacia de los diagramas en la construcción de una representación mental facilitadora de la comprensión y la memorización en determinados contextos (M.F. Ehrlich, y H. Tardieu, 1993), en el caso específico de los apuntes -y, en particular, los que se producen en condiciones

EL APUNTE: RESTRICCIONES GENÉRICAS Y OPERACIONES DE REFORMULACIÓN

restrictivas y en función de una tarea inmediata- estos pueden empobrecer, e incluso bloquear, el modelo mental susceptible de ser almacenado en memoria, debido a la tendencia a la economía gráfica que afecta, en algunos casos, la claridad conceptual. Sin embargo, como son materiales siempre disponibles, por su carácter escrito, el que los elabora deja pistas para facilitar su propia actividad interpretativa, tratando de reducir al mínimo la pérdida semántica a través, entre otros, de los recursos icónicos y las variaciones posicionales que el género permite.

Dentro del campo de las paráfrasis reductoras, donde se incluyen los distintos géneros que resumen textos, el apunte se caracteriza además por el bajo índice de reformulación, a diferencia, por ejemplo, del resumen escolar, que se construye a partir de operaciones de globalización, generalización y conceptualización (Vigner, 1991) que exigen cambios léxicos y sintácticos importantes, ya que no solo reducen la información de “rango inferior”, sino que también deben dar lugar a un nuevo texto autónomo. En cambio, en el apunte, que tiende al esquematismo, predominan las operaciones de borrado y las sustituciones de tipo gramatical -cambio en las marcas temporales, nominalizaciones- o las realizadas a partir de signos gráficos. A esto se agrega, como hemos señalado, la disposición de relaciones y jerarquías en el blanco de la página.

EL APUNTE PREVIO A PRUEBAS DE COMPRENSIÓN

La función que se asignó en las pruebas a los apuntes que aquí analizaremos (auxiliar para la resolución inmediata de una tarea de comprensión que consistía en la respuesta a un cuestionario sobre un texto leído previamente), así como la restricción de tiempo con que se los confeccionó (30' para la lectura del texto y la confección de los apuntes) y la ausencia de un encuadre o marco previo que permitiera anticipar de algún modo el contenido del cuestionario, incidieron en algunas de las características que presentan estos apuntes

en particular.

La limitación de tiempo y la ausencia de encuadre obstaculizan la tarea de planificación, empujando, por una parte, a un procesamiento “on line”, que se expresa en un registro lineal de la información del texto-fuente, con escasa reorganización; y por otra, a privilegiar, en el registro, la información que se considera relevante según un modelo de tarea escolar canónica, atenta a datos más que a perspectivas subjetivas. Desde este punto de vista, el apunte es un documento que permite evaluar la representación de la tarea que construyen los sujetos (Arnoux-Alvarado, 1997).

Por tratarse de apuntes que se elaboran como ayudamemoria para la resolución de una tarea inmediata, intensifican, a su vez, los recursos de abreviación, confiando a la memoria la tarea de completar o contextualizar los conceptos que se registran en forma de palabras-claves. Esto lleva a privilegiar los elementos del texto-fuente que más fácilmente se ajustan a estas condiciones de producción -así como al formato del apunte-, dejando de lado, en cambio, elementos que no se prestan fácilmente a la reducción. Es lo que ocurre con aspectos discursivos, como las modalidades, cuyo registro obliga a implementar estrategias alternativas. En tanto todo apunte que se realiza en base a un texto-fuente escrito por otro siempre “expone” el contenido de ese texto, esta operación parece tropezar con dificultades específicas cuando se enfrenta a segmentos modalizados, ya que el impulso a la abreviación lleva a priorizar palabras con mayor carga semántica (sustantivos y verbos, principalmente), mientras que la modalidad frecuentemente se expresa a través de palabras gramaticales, adverbios, marcas gráficas o construcciones sintácticas particulares. En un trabajo anterior (Arnoux-Alvarado, 1998), habíamos observado, además del escaso registro de las modalidades, que la utilización de recursos gráficos (espacialización, comillas, paréntesis, mayúsculas, subrayados) es una de las estrategias más usadas en los apuntes para dar cuenta de aspectos discursivos; la otra es la conservación

o reproducción literal de porciones del texto-fuente marcadas discursivamente. Esta última estrategia, no obstante, pese a su eficacia (la transcripción literal reduce el margen de error al que se expone la reformulación, principalmente tratándose de un texto-fuente cuyo contenido no es conocido), es poco utilizada a causa de su incompatibilidad con las condiciones pragmáticas.

Los tres textos a partir de los cuales se elaboraron los apuntes son expositivos, lo que implica que se inscriben en un campo conceptual determinado, presentan temas o problemas, abundan en predicados sobre estados o propiedades y, en mayor o menor medida, incluyen explicaciones, enumeran casos, proponen ejemplos, establecen relaciones entre conceptos. A pesar del carácter expositivo general, cada uno de los tres es ejemplar de una especie particular donde la dominante es distinta: polémica, temporal o taxonómica. En la primera, hay una remisión permanente al interdiscurso y la confrontación de posiciones ocupa el primer plano; está integrada por textos que se designan preferentemente como teóricos. En la segunda, predominan los despliegues cronológicos -organizados a partir de localizaciones y conectores temporales- que están enmarcados por enunciados que definen el tema o problema. Y en la tercera, se tiende a una enumeración clasificatoria de fenómenos o aspectos.

Los apuntes de textos fuente ejemplares de las dos últimas exhiben, en general, en la mayoría de los trabajos, los rasgos que las definen. Unos, jerarquizando los enunciados orientadores y disponiendo con claridad, como pivotes, los términos temporales. Los otros, subrayando clases, abriendo flechas o llaves, enumerando. En cambio, los apuntes de textos con dominante polémica plantean problemas de construcción, ya que, además de lo que señalábamos respecto del registro de las modalidades, deben dar cuenta de alternativas conceptuales. Esta dificultad se evidencia en las vacilaciones, el fragmentarismo y la necesidad de optar por un despliegue narrativo o argumentativo (Arnoux-Alvarado, 1997), lo que lleva

a diferencias significativas entre los apuntes que integran el corpus analizado.

En lo que sigue se estudiará la utilización de algunos recursos icónicos en los apuntes y su relación con la dominante textual. En segundo lugar, se analizarán familias parafrásticas derivadas de enunciados del texto con dominante temporal para estudiar los procedimientos de reducción. Consideraremos, en este caso, los operadores de base que Catherine Fuchs reconoce para describir las diferencias entre el enunciado fuente y la reformulación: agregado de un elemento en un punto dado de la cadena, borrado de un elemento, desplazamiento de un elemento de un punto a otro de la cadena y sustitución de un elemento por otro (estos dos últimos pueden ser considerados, según la autora citada, como el resultado de un borrado compensado por un agregado). Adoptamos esta perspectiva porque estimamos que es particularmente apropiada para analizar las reformulaciones suministradas por los apuntes debido a la dependencia estrecha con el texto fuente. Finalmente, en los apuntes del mismo fragmento con dominante temporal se presentará el tramo donde se manifestaron las mayores dificultades de comprensión, según se puede inferir de los textos de los alumnos.

Valores de los signos gráficos

Si bien los signos gráficos se integran en códigos personales, los más comunes - como los que aparecen en nuestro corpus - son compartidos porque provienen, en general, de campos como la lógica o la matemática. En el apunte pierden la univocidad que tienen en sus ámbitos de origen y adquieren un funcionamiento cercano al del léxico. Podemos reconocer, así, en ellos, fenómenos de polisemia, homonimia y sinonimia. Tomaremos, como ejemplo, la **flecha**, que es el ícono más frecuente, y luego haremos algunas observaciones sobre las funciones de otros.

En los apuntes del texto fuente con *dominante temporal*, la flecha que se utiliza con más frecuencia es la **horizontal**, que asume distintos significados:

a) Resalta o jerarquiza el enunciado:

- Imprenta marcó fin de largo aprendizaje de la escritura
- Proceso de escritura doloroso

Los ejemplos corresponden, el primero al enunciado temático inicial del fragmento con dominante temporal y el segundo, a una especificación que enmarca a su vez un despliegue temporal. La flecha horizontal indica en ellos la condición jerárquica de tema.

b) Establece una relación de causa-consecuencia. En estos casos, la iconicidad del signo permite recuperar la relación causal que vincula dos segmentos del texto. La oración del texto fuente «Las invasiones bárbaras que se iniciaron en el siglo V habían paralizado el comercio en el oeste de Europa y trajeron una vuelta a la cultura oral en lugar de la cultura literaria del mundo romano» es reformulada, entre otras formas, así:

invasiones bárbaras → cultura oral reemplaza cultura escrita romana

siglo V invasiones paralizan comercio de E del O → vuelta a la cultura oral

c) La flecha, que en algunos casos reemplaza al verbo (Imprenta → fin de largo aprendiz. de la esc. En Occ.), en otros convive con el verbo y actúa como un reforzador. Un ejemplo interesante es el de las reformulaciones (que conservaron el verbo) de «Las recurrentes crisis y calamidades del siglo XIV y principios del XV -la peste, la guerra de los cien años, el gran cisma y el malestar social- paradójicamente favorecieron la palabra escrita, la cual por entonces ya había logrado establecerse»:

XIV y XV crisis → favorece esc.

malestar social

crisis XIV/XV → favoreció palabra escrita

XIV grandes catástrofes → favorecieron palabra escrita

De los quince apuntes analizados del texto con dominante temporal, ocho optan por una reformulación similar y seis de los restantes incluyen, en lugar de la flecha, la palabra “paradoja”. De esto se podría inferir que la copresencia del signo gráfico y el verbo se debe a la necesidad de reforzar una relación que puede resultar anómala o contraria a lo habitualmente aceptado y que la inclusión de la palabra “paradoja” hace innecesaria en las otras reformulaciones.

d) En algunos casos, sirve para enumerar individuos de una clase o partes de un todo:

XIV - XV (crisis) → peste

→ guerra

→ malestar social

e) En otros, indica duración (flecha temporal):

XI → XIII sistema notarial restablecido

f) Cuando el primer término es solo una referencia temporal, el segundo señala el fenómeno que apareció y/o se desarrolló; incluso, en algunos casos, se indica esto léxicamente:

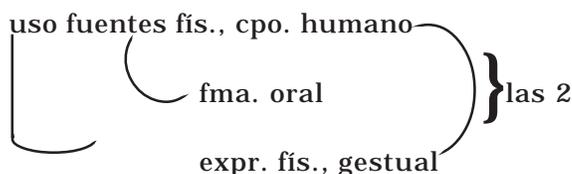
S X y XI → nuevo desarrollo comercio

g) Puede indicar, además, equivalencia, significado que comparte con el signo “=», como se puede apreciar en los siguientes ejemplos, donde comparten el entorno verbal:

Imprenta ∅ fin de largo aprendiz. de la esc. en Occ.

Imprenta = fin largo aprendizaje de la esc. En Occ.

En la totalidad del corpus (con las tres dominantes), la flecha horizontal alterna con el signo “=”, que indica equivalencia, y con los dos puntos, “:”, que combinan la equivalencia con el valor consecutivo:



La combinación de las flechas descendentes y la ascendente, sumada al trazo curvilíneo de las mismas, se lee como indicación de reciprocidad. A su vez, la pluralidad de fuentes físicas se traduce en pluralidad de flechas, en tanto la unicidad del cuerpo humano (“el conjunto de fuentes físicas inherentes...”) se representa por medio de una flecha única: diversas fuentes reunidas en un conjunto (el cuerpo humano). La flecha ascendente, por su parte, se combina con una llave y da lugar a una aclaración en el margen (“las dos”), que parecería traducir el “**tanto para** la forma verbal (oral) **como para** la no verbal (expresión física y gestualidad)...” del texto fuente.

El uso de las flechas ramificadas para introducir enumeraciones o despliegues de conceptos y la combinación de flechas en distintas direcciones parecerían ser rasgos del apunte vinculados con la representación del tipo textual expositivo con dominante taxonómica.

En cuanto a la flecha vertical, funciona en algunos casos como sinónimo del paréntesis -poco usado en este segmento del corpus-, remitiendo a una aclaración, una reformulación o un ejemplo que se agrega en forma de nota en la línea inferior:

fuentes físicas inherentes
 ↓ cuerpo humano

Un uso equivalente se hace de la flecha **oblicua**, que remite a una nota volada o en el margen.

Por su parte, los apuntes de texto expositivo con *dominante polémica* introducen otros usos de la flecha. La flecha **vertical** se usa con la función de introducir una respuesta a una pregunta planteada en la línea superior, reforzando así la vinculación entre ambas. En estos casos, la respuesta suele

consistir en una explicación, por lo que la flecha asume también la función de nexos causal:

¿valor?

↓ teoría mimética → reta al arte a justificarse a sí mismo

El ejemplo muestra la reformulación del siguiente segmento del texto fuente:

“Y en este punto precisamente se plantea la cuestión peculiar del *valor* del arte. Pues la teoría mimética, por sus propios términos, reta al arte a justificarse a sí mismo.”

Como puede apreciarse, el apunte traduce lo problemático a interrogación e introduce la explicación por medio de la flecha.

En los apuntes con dominante polémica, las flechas verticales (ascendentes y descendentes) también grafican relaciones jerárquicas entre conceptos. Si están correctamente usadas, son indicadores de comprensión a nivel microestructural que se correlacionan con la eficacia en la resolución de la tarea posterior (respuestas a algunos ítems del cuestionario). Veamos un ejemplo:

acces.	esencial
↑	↑
forma separada de cont.	

En este caso, la representación gráfica funciona como ícono de la estructura semántica del texto, ya que la diferencia entre “accesoria” y “esencial” es secundaria y está subordinada a la distinción “forma/contenido” en el texto fuente: “Y es la defensa del arte la que engendra la absurda concepción según la cual algo, que nos han enseñado a denominar ‘forma’, está separado de algo que nos han enseñado a denominar ‘contenido’, y la bien intencionada tendencia que considera esencial el contenido y accesoria la forma.”

En algunos apuntes se combinan distintos usos de las flechas, lo que permite apreciar la polisemia del signo:



Las flechas descendentes introducen un segundo nivel de enunciación (las ideas de Platón, sometidas a una doble reformulación, ya que el apunte opera por borrado o reducción del enunciado fuente y este, a su vez, reformula el texto de Platón). A su vez, tienen una función equivalente a la de la llave, que introduce una enumeración (las características del arte, para Platón). La expresión metafórica “elaborado engaño”, citada textualmente, se registra a la izquierda, puesto que no designa propiedades o características del objeto sino que lo califica. La flecha horizontal, por su parte, remite a un ejemplo con función argumentativa (por lo cual, la flecha puede leerse también como huella de un vínculo causal).

El **círculo**, otro de los recursos icónicos, que, en el ejemplo anterior, rodea la palabra “Platón”, es un recurso para destacar, que alterna en los apuntes -principalmente en los de dominante polémica- con **recuadros**, **subrayado** y **mayúsculas**. A través de estos recursos alternativos se destacan aquellos términos que funcionan como subtítulos o bien los distintos enunciadores a los que se hace referencia (fundamentalmente los que confrontan entre sí, como es el caso de Platón y Aristóteles). En otros casos, el subrayado traduce la bastardilla o la negrita del original, que son, a su vez, marcas de modalidad (Arnoux-Alvarado, 1998). Es un recurso poco utilizado, en cambio, en los apuntes de texto-fuente expositivo con base taxonómica. El único ejemplo corresponde a un término que se discute (“tempranas”), contenido en un segmento del texto en el que, a través de una negación, se refuta (dialógicamente) la clasificación de los sistemas comunicativos en “antiguos” y “modernos”: “Estas no son distinciones simples entre comunicaciones antiguas y

modernas. Algunos usos, por simples que sean, de cada uno de estos tipos, tuvieron lugar en etapas muy tempranas de la evolución cultural humana.”

Por último, el uso de **paréntesis**, si bien no es exclusivo del apunte sobre texto de base polémica, en este se utiliza como una forma de integrar el nivel discursivo, ya que permite dar cuenta de la confrontación de voces. De esta manera, el paréntesis recupera su función de embrague enunciativo: la imagen de cuña que introduce un inciso, a la vez que de espacio cerrado en el que se lleva a cabo otra escena enunciativa, es recuperada para ingresar la posición del enunciador principal del texto-fuente, que hace explícita la confrontación polémica:

→ Platón → el arte → una imitación de la realidad → mentira (= Aristóteles)
no tiene utilidad (≠Aristóteles)

También se introducen, a través del paréntesis, citas de fragmentos modalizados del texto-fuente. En este caso, se opta por la estrategia de reproducir textualmente, como complemento de la reformulación que opera el apunte mayoritariamente:

→ Ahora una obra de arte es su contenido y no sus formas (“dice algo”)

La cita entre paréntesis reproduce un enunciado polifónico del texto-fuente, donde aparece destacado en bastardilla: “O, como suele afirmarse hoy, que una obra de arte, por definición, *dice* algo...”

LAS ESTRATEGIAS DE REFORMULACIÓN

Para la prueba de apuntes sobre texto de base temporal se seleccionó un párrafo (“El aprendizaje de la escritura”) del artículo “La imprenta”, de Henri-Jean Martin, incluido en el volumen 2 de *Historia de la comunicación*, editado por Raymond Williams (Barcelona, Bosch, 1992). Se omitió el título, tanto del artículo como del párrafo, ya que una de las preguntas del cuestionario pedía seleccionar el título en una serie de

cuatro opciones. También se suprimió un fragmento del texto, a fin de reducir su extensión y facilitar la tarea (se indicó, en el texto, la omisión, por medio de puntos suspensivos y un doble espaciado).

El texto se divide en dos partes, cuya frontera coincide con el doble espaciado. La primera parte se inicia con un enunciado temático, que expresa el hipertema y orienta la organización cronológica: “La invención de la imprenta marcó el fin de un largo aprendizaje de la escritura en Occidente”. El recorrido cronológico que sigue puede leerse, entonces, como despliegue de ese hipertema; las fechas y localizaciones temporales a través de las cuales avanza el texto son, a su vez, reformuladas en términos de procesos por su vinculación con el hipertema que les da sentido: “crisis”, “renacimiento”, etc. La segunda parte reformula o especifica el hipertema en términos de “lento y doloroso proceso” y se estructura en base al despliegue de esta reformulación. Si bien hay una expansión cronológica también en esta segunda parte, está parcialmente atenuada por el empleo de localizaciones temporales no relacionadas con fechas sino con expresiones que indican duración o aluden a épocas, como “durante muchos años” o “el hombre de letras medieval”.

La importancia de los enunciados marco que orientan la lectura del dispositivo temporal se puede apreciar en nuestro corpus por la presencia en la mayoría de los apuntes de los dos enunciados que cumplen esa función en el texto fuente. El primero aparece en trece de los quince apuntes, y el segundo en once. La confrontación de las reformulaciones realizadas por los alumnos permite ejemplificar algunas de las características del apunte indicadas y comprobar la importancia de las operaciones metacognitivas en su elaboración, ya que muestran una evaluación de la posibilidad de recuperación posterior de la información en la selección de las operaciones.

Observemos las reformulaciones del primer enunciado:

(A) *La invención de la imprenta marcó el fin de un largo aprendizaje de la escritura en Occidente*

EL APUNTE: RESTRICCIONES GENÉRICAS Y OPERACIONES DE REFORMULACIÓN

1. Invención imprenta marca fin aprendizaje escritura en Occ.
2. _____
3. _____
4. Aprendizaje de la escritura en Occide.
5. Imprenta= fin largo aprendizaje de la esc.en Occ.
6. La inve. Imprenta Ø fin de largo aprendizaje de la esc. en Occ.
7. Imprenta: fin del aprendizaje de la escritura en Occ.
8. Imprenta → fin de largo aprendiz. de la esc. en Occ.
9. Imprenta →fin del aprendizaje
10. Imprenta → fin de aprendizaje de la escritura en Occ.
11. Imprenta = fin de aprendizaje de escritura
12. Imprenta = fin del aprendizaje de escrit. en Occ.
13. → Imprenta marcó fin de largo aprendizaje de la escritura
14. Invención de la imprenta marcó el fin de un largo aprendizaje de la escritura en Occidente
15. Invención de la Im = fin de un largo aprendizaje de la escritura en Occ.

El estilo telegráfico, común en el apunte y notorio en (1), proviene de la supresión de las palabras gramaticales, particularmente de los artículos -sobre todo cuando la valoración temática, marcada por la posición inicial del sintagma o la posición posterior a un signo gráfico que indica equivalencia, resultado o consecuencia hace innecesario el determinante. Esta ausencia es evidente en el caso de «invención», «imprenta» o «fin», pero se puede apreciar también en «aprendizaje», sobre todo cuando ocupa en (4) la posición inicial.

Observemos ahora el borrado de las unidades léxicas nominales («invención», «imprenta», «fin», «largo», «aprendizaje», «escritura»), y consideremos, para apreciar la cuantificación, solo los trece casos en los que se reformuló el enunciado.

La unidad más borrada fue «invención» (nueve casos). Los valores semánticos de «hallazgo técnico» o «irrupción de un nuevo instrumento en la historia cultural o científica» están sostenidos en las reformulaciones por la ubicación inicial de

“imprensa” (**aparición** de la palabra “imprensa” luego del blanco del margen) y por el aspecto terminativo asociado con “fin” en posición posterior a la flecha que indica resultado o consecuencia, o al signo “=”, de equivalencia, o a los dos puntos que condensan como dijimos, ambos valores. La tendencia a la economía propia del apunte y, al mismo tiempo, la necesidad de orientar la recuperación de la información, hacen que aquel recurra, en sus opciones reductoras, a los valores semánticos que las unidades léxicas adquieren a partir de su disposición en la página y en relación también con signos gráficos. En esta explotación del espacio y del «dibujo», el apunte se acerca al texto poético.

La unidad que en ningún caso ha sido suprimida es “aprendizaje”, cuyo valor durativo progresivo ha sido considerado esencial en un enunciado que enmarca un despliegue cronológico en un texto expositivo con dominante temporal; incluso aparece en posición inicial en la reformulación que optó por el formato de título (4). En este mismo caso, comprobamos los únicos borrados de “imprensa” y de “fin”, ya que se ha privilegiado el proceso y no el término del mismo. Estas opciones nos permiten entrever la percepción que los sujetos tienen del tipo textual.

“Escritura” es suprimida en un solo caso (9), donde el estudiante parece haber considerado innecesaria su presencia, probablemente porque “imprensa” ya remite a lengua escrita y el sintagma “fin del aprendizaje” permite recuperar la información que falta. Es posible que el alumno posea el conocimiento previo -común en aquellos que han completado su escuela media- de la importancia de la invención de la imprenta en el desarrollo cultural de Occidente y de su relación con otros descubrimientos de la misma época, y no interprete “aprendizaje de la imprenta” sino “de la escritura”. Estas opciones pueden ser leídas como marcas de la evaluación que el sujeto hace, al elaborar el apunte, de sus posibilidades de recuperar una información a partir de sus conocimientos previos y, además, de las posibilidades de

integrar el semantismo de la unidad suprimida a la nueva formulación.

“Occidente” ha sido suprimido solo en tres casos, a pesar de que posiblemente los conocimientos previos permitían recuperar esa información. La explicación reside, tal vez, en la importancia que asumen las localizaciones espaciales, además de las temporales, en este tipo de textos, como puntos de referencia necesarios.

En cuanto al único adjetivo, “largo”, es borrado en siete ocasiones, posiblemente porque “aprendizaje” condensa el valor de extensión, reforzado por la enumeración -que se sucede luego- de acontecimientos puntuados por los siglos -del V al XV-, con lo que se sigue el principio de economía. Sin embargo, es interesante ver algunos casos en los que “largo” se conserva (seis reformulaciones). En dos de ellas, (14) y (15), no se suprimen tampoco otras unidades léxicas nominales y se mantiene la construcción del texto fuente (“un largo aprendizaje”), por lo cual no es significativa su presencia. Si confrontamos los otros -(5), (6), (8) y (13)- con (7), (9) y (12), que suprimen el adjetivo, vemos que la operación de individualización y reconocimiento, cuya marca es en estos últimos el paso del indeterminado “un” al determinado “el”, está asumida, en los primeros, por “largo”, que integra el valor del determinante al mismo tiempo que conserva el carácter apreciativo del adjetivo. Esto muestra otra de las formas como se resuelve la tensión entre economía y fidelidad al texto fuente.

En cuanto a la forma verbal “marcó”, permanece como tal solo en dos enunciados y pierde la marca temporal en un tercero. Es suprimida en un caso y en nueve es sustituida por un signo gráfico: “→” en cuatro casos, “=” en otros cuatro, y “:” en uno. El valor de término o resultado, que es retomado léxicamente por «fin», es reforzado o modalizado por los signos gráficos.

Nos hemos referido a las operaciones de borrado, relativamente simples, de las reformulaciones de A. En las de B, por

su parte, se pueden observar operaciones más complejas de sustitución y desplazamiento.

Si confrontamos A con B (el segundo enunciado orientador de la secuencia temporal), vemos que ha sido suprimido en dos apuntes más que el anterior. Esto se puede deber a la mayor dificultad de comprensión que presentó, lo que se evidenciaría, como veremos luego, en las reformulaciones aberrantes de la secuencia que sigue en el texto fuente.

(B) *Al igual que un individuo que aprende a leer y escribir, la Europa occidental adquirió las artes literarias solo después de un largo y doloroso proceso*

1. Euro occ adquiere artes literarias después de un proceso lento
2. _____
3. _____
4. Lento y doloroso proceso de adquisi de artes literarias
5. Artes literarias llegaron lentamente y dolorosa.
6. _____
7. Ø Proceso de escritura doloroso
8. Lento proceso para adq letras literarias
9. Leer - escribir → para Eu → lento doloroso proceso
10. En Occ. adquiere artes literarias después de un “lento y doloroso” proceso
11. Europa Occidental (al igual que un niño) adquiere las artes literarias después de un lento y doloroso proceso
12. Luego de un proceso lento → Europa occ. artes literarias
13. _____
14. Europa Occ adquirió las artes literarias por un lento y doloroso proceso
15. En Occ adquirió las A literarias después de proceso

La comparación explicativa inicial es dejada de lado en la mayoría de las reformulaciones, como si se le asignara únicamente la función de facilitador de la comprensión del texto. Solo dos alumnos la registran. Uno (11), desplazándola como aclaración en un enunciado en que la reducción mayor se opera en el segmento entre paréntesis: “Al igual que un individuo que aprende a leer y a escribir” se transformó en “al igual que

un niño”. El otro (1) la aísla y la ubica como articulador entre la reformulación de B y la de C (que señalamos más adelante): “El niño que aprende”. En los dos casos se generaliza con “niño”. La sustitución, si bien puede servir para recuperar “el aprendizaje de la lectura y la escritura”, pierde una de las funciones que le asignaba el texto fuente, ya que este había optado por “individuo” para señalar las dificultades del aprendizaje. Esto muestra los problemas que plantea la reducción parcial de información cuando es resultado solo de la proyección del conocimiento previo y no de la interpretación del enunciado fuente, lo que lleva a no compensar la información borrada con la integración semántica en otro nivel.

El segmento que indica temporalidad (“solo después de un lento y doloroso proceso”) es desplazado a posición inicial en cuatro casos -(4),(7),(8),(12)-, en tres de los cuales adopta el formato de tema suprimiendo las marcas de subordinación del circunstancial. Esto último también ocurre en (9), donde está en posición posterior a la flecha horizontal. El desplazamiento y la tematización exponen un grado mayor de reformulación del enunciado fuente, que orienta el posterior despliegue temporal. Esto se evidencia también en la nominalización del verbo (“adquisición”, “adquirir”). Los que optan por respetar la posición final conservan la estructura de complemento, salvo en dos casos: (9) y (5). En el primero se sustituye “artes literarias” por la formulación anterior “leer y escribir”, que se considera equivalente y más explícita. Los verboides, además, permiten suprimir “adquirió” porque en su semantismo incluyen esta información (leer y escribir suponen la adquisición del “arte” de hacerlo) y las flechas horizontales “hilvanan” el enunciado al mismo tiempo que marcan, por la posición que le asignan, la centralidad de “Europa”, recuperando parte del valor de personificación del enunciado fuente. En (5), por su parte, la reformulación es producto de una serie de operaciones: borrado de “la Europa occidental”, desplazamiento a posición inicial y cambio sintáctico de objeto a sujeto de “artes literarias” y la consiguiente transformación de predicado:

“llegaron lentamente y dolorosa” (la marca de adverbio, “mente”, es suprimida por economía ya que se la recupera automáticamente por la coordinación); la reformulación anula la personificación de “Europa occidental” y concentra en “llegaron” el valor de proceso, lo que hace innecesaria su presencia léxica. El análisis detenido de las reformulaciones facilita el reconocimiento de la actividad interpretativa de los sujetos que, en las opciones que realizan, muestran una notable sensibilidad respecto tanto a los fenómenos gramaticales y léxicos como a los gráficos y posicionales.

En todas las reformulaciones, “solo”, considerado un mero intensificador, es suprimido, lo que es un rasgo general del apunte, que tiende a evitar estas marcas (Arnoux-Alvarado, 1997).

Los casos donde la reformulación es mayor suprimen la localización (“Europa occidental”), posiblemente porque la información ya figura al comienzo del apunte en el primer enunciado orientador. En dos de los que la conservan, (10) y (15), la anomalía del enunciado da cuenta de la doble interpretación del sintagma: como localización y como sujeto resultado de la personificación.

La confrontación de las reformulaciones de A y B permite observar, en general, cómo el apunte sigue, cuando es la solución más simple, la organización del enunciado fuente, realizando en general operaciones de borrado, pero se ve obligado a optar por otro tipo de operaciones, atendiendo a la exigencia genérica de economía, cuando el texto presenta una complejidad estructural y semántica mayor.

LA REFORMULACIÓN COMO ÍNDICE DE LOS PROBLEMAS DE COMPRESIÓN

El tramo donde se plantearon las mayores dificultades, según se desprende de los apuntes, es el que sigue a B:

(C) Durante mucho tiempo, el hombre de letras medieval, como su antepasado romano, no conocía ninguna alternativa a leer el texto en voz alta o, al menos, murmurarlo. Enfrentado a un

manuscrito mal puntuado, o, en todo caso, puntuado no tanto para indicar la división lógica del texto como para servir de guía para leerlo en voz alta, el lector podía ser capaz, sin mucha dificultad, de comprender un documento oficial redactado según una forma estereotipada o un texto que expresara hechos concretos, pero tras una primera lectura no podía captar los puntos más refinados o los tonos más sutiles de un trabajo literario

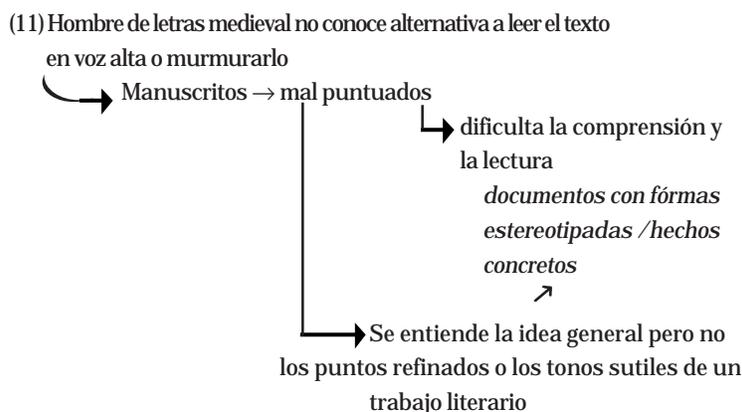
Tres alumnos -(6), (12) y (14)- no reformulan el fragmento, y otros cinco -(2),(8),(9),(10) y (13)- demuestran no haber comprendido el segmento "... no conocía ninguna alternativa a leer el texto en voz alta". Estos últimos proponen reformulaciones que superan el umbral de distorsión admitido porque contradicen la afirmación del texto fuente:

- (2) M.O y Roma no sabían leer en voz alta
- (8) era medieval no existían manuscritos (no en voz alta)
- (9) medieval = romano ≠ leer en voz alta xq' → mal puntuado
- (10) hombre medieval no lee el texto en voz alta
- (13) antes = difícil de leer en voz alta

La contradicción lleva a la interrupción del apunte que corresponde a este tramo, al agregado de sintagmas sueltos o a la inclusión de frases confusas o contradictorias con lo dicho antes. Por ejemplo, el apunte de (8) continúa así: "Se podía entender pero no decir, leer en voz alta", donde, entre otras cosas, no resulta claro si la negación afecta a "leer" o no.

En dos casos -(4) y (7)-, los alumnos optan por poner como encabezador del tramo el enunciado posterior a C, "Durante mucho tiempo, la escritura era meramente considerada como un medio de fijar la palabra hablada..." El cambio temático muestra, por un lado, la dificultad de comprender C, pero, por el otro, la conciencia de esa dificultad y la búsqueda de un atajo que permita resolverla, aunque sea parcialmente. Apelar a una estrategia de este tipo implica una autoevaluación del proceso comprensivo, a diferencia de los casos anteriores donde la copia errática de fragmentos bloqueaba toda posterior recuperación de la información.

Otros dos alumnos, (1) y (11), muestran las dificultades del texto fuente y la autoevaluación de la comprensión de E en un despliegue extenso del apunte, donde explotan las posibilidades espaciales y gráficas y donde, incluso, se observan agregados posteriores (que indicamos con bastardilla), producto posiblemente de otra lectura:



Los tres restantes proponen una reformulación esquemática, dos de las cuales -(5) y (15)- carecen de una localización temporal o esta es muy vaga:

- (5) Al principio = se lee en voz alta, comprensión no total (fórmulas estereotipadas)
- (15) manuscritos mal puntuados → dificultad para leer y comprender captar

Y la tercera expone los puntos centrales que le permitirán luego recuperar la información:

- (3) Hombre medieval voz alta
No puede captar puntos refinados formas sutiles de trabajo literario.

Como señalamos antes, el estudio de los apuntes nos permite ver el tramo donde las dificultades de comprensión son mayores. En el caso analizado, creemos que se deben a dos factores. Por un lado, la presencia de la doble negación al

comienzo de E, que plantea problemas a los lectores poco hábiles (Arnoux-Alvarado, 1998). Y, por el otro, la incidencia de los conocimientos previos, ya que a los alumnos no familiarizados con la historia de la escritura les resulta difícil considerar la puntuación “mala” como guía para la lectura en voz alta. Los lectores expertos, en cambio, se abren a la información nueva y buscan transformar sus conocimientos previos, aunque esto implique un despliegue extenso.

Los apuntes, entonces, además de exponer las estrategias metacognitivas de los alumnos, que evalúan y regulan la tarea de reformulación en función del papel que le asignan, nos permiten delimitar algunos problemas en la comprensión de textos de la población que ingresa a la Universidad, base necesaria de una pedagogía de la escritura para este nivel.

CONCLUSIÓN

A lo largo del trabajo hemos querido señalar los rasgos genéricos del apunte, caracterizado por ser una paráfrasis reductora que explota el espacio de la escritura, rompe significativamente con la linealidad y apela a todo tipo de recursos icónicos. La necesidad de limitar la pérdida de información y, al mismo tiempo, la exigencia de reducción textual que pesa sobre el género, imponen diversas estrategias tendientes a su posterior recuperación. Se multiplican así los índices del semantismo perdido y cada posición y cada unidad verbal o gráfica se adensa semánticamente en un espacio en el que nada es gratuito. Por eso su cercanía con el discurso poético, donde todos los niveles del lenguaje se vuelven significativos.

El apunte, además, muestra el trabajo de un sujeto sobre un objeto textual. En las operaciones que aquel realiza se evidencian las múltiples tensiones a las que está sometido y que ya hemos enunciado: fidelidad al texto fuente, economía, adecuación a la tarea futura. Pero también nos permite ver cómo las resuelve en esa doble mirada hacia el texto del otro

y hacia sus propios conocimientos y habilidades. Borrados, desplazamientos y sustituciones son el resultado de decisiones, en muchos casos complejas, que involucran saberes diversos. El estudio detenido de los apuntes nos permite entreverlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, Elvira N. De, «Reformulación y modelo pedagógico en el *Compendio de la Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata de Juana Manso*», *Signo y Señal*, N° 1, 1992.
- Arnoux, Elvira y Maite Alvarado, “La escritura en la lectura. Apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos”, en M.C. Martínez (comp.), *Los procesos de la lectura y la escritura*, Cali, Universidad del Valle, 1997.
- Arnoux, Elvira y Maite Alvarado, “El registro de las modalidades en los apuntes de un texto fuente argumentativo”, *Signo & Señal*, 8, 1998.
- Bertin, Jacques, “La gráfica”, en AAVV, *Análisis de las imágenes*, Buenos Aires.As., Tiempo Contemporáneo, 1972.
- Cardona, Giorgio, *Los lenguajes del saber*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- Eco, Umberto, “Semiología de los mensajes visuales”, en AAVV, *Análisis de las imágenes*, Buenos Aires.As., Tiempo Contemporáneo, 1972.
- Ehrlich, Marie-France y Hubert Tardieu, “Modeles mentaux, modeles de situation et compréhension de textes”, en M-F. Ehrlich, H.Tardieu y M.Cavazza (comps.), *Les modeles mentaux*, París, Masson, 1993.
- Flower, Linda, “Writer-Based Prose : A Cognitive Basis for Problems in Writing”, *College English*, Vol.41, N° 1, setiembre 1979.
- Fuchs, Catherine, *Paraphrase et énonciation*, París, Ophrys, 1994.
- Goody, Jack, *The Domestication of the Savage Mind*, COUP, 1977.
- Peirce, Charles S., *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires.As., Nueva Visión, 1986.
- Vigner, Gérard, “Réduction de l’information et généralisation: aspects cognitifs et linguistiques de l’activité de résumé”, *Pratiques*, 72, 1991.

EN BÚSQUEDA DE UN MODELO COGNITIVO/TEXTUAL
PARA LA EVALUACIÓN DEL TEXTO ESCRITO (*)

*Giovanni Parodi Sweis**
Paulina Núñez Lagos

INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que un tema ampliamente debatido durante los últimos años es aquél sobre el grado de competencia textual en producción escrita con que, teóricamente, deberían los alumnos de educación secundaria egresar del sistema escolar. Mucho se ha discutido respecto de las carencias en el manejo del lenguaje lectoescrito que evidencian no sólo los alumnos de cursos terminales, sino también de otros niveles educacionales en distintos estratos socioculturales. En parte, la amplitud a la que se ha llegado en este debate junto a la conciencia alcanzada respecto de que tanto la escritura como la lectura son procesos de alto nivel, cuyo desarrollo constituye un soporte fundamental para el buen logro de un pensamiento autónomo, crítico y reflexivo han llevado a que las reformas educacionales en marcha en diversos países de América Latina otorguen un espacio relevante a las visiones psicolingüísticas modernas con el fin de renovar las prácticas educativas.

* Proyecto FONDECYT N° 1980/311. Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso - Chile.

* Directora postgrados en lingüística. Universidad Católica de Valparaíso.

Dentro de este panorama, en esta investigación hemos decidido centrarnos en un aspecto que juzgamos de vital importancia en el estudio de la elaboración de significados a través del discurso escrito, tal es, el de la evaluación de la producción de textos escritos argumentativos. Específicamente, el objetivo de este trabajo es dar cuenta de una propuesta para la evaluación del discurso argumentativo que permita diagnosticar el nivel de competencia discursiva en la producción del texto escrito desde una perspectiva cognitivo/textual. En la elaboración de la pauta se ha intentado pesquisar un conjunto de rasgos semántico-textuales que reflejen las capacidades de los sujetos para organizar un texto escrito argumentativo de acuerdo a una tarea específica. Ello con el fin de llegar a discriminar el desempeño de los individuos, estableciendo diferencias entre los diversos niveles de logro en distintas áreas discursivas. Conjuntamente, se presentan y comentan los resultados obtenidos en la aplicación de la pauta de evaluación propuesta a dos pruebas de producción escrita realizadas por un grupo de sujetos que cursan el último grado de educación secundaria en colegios de la ciudad de Valparaíso, Chile.

MARCO DE REFERENCIA

Como se sabe, el ámbito de estudio de la producción del texto escrito ha alcanzado un alto grado de desarrollo en los últimos diez o quince años. No obstante, está claro que la eclosión de trabajos se ha llevado a cabo un tanto tardíamente, si se compara con lo acaecido en el terreno de la comprensión textual. Al parecer, la influencia de la psicología cognitiva y de las emergentes investigaciones en el marco de la lingüística textual llevaron a los estudiosos a concentrarse en esta última modalidad discursiva y, consecuentemente, no prestar mucha atención, en un comienzo, a la escritura. Tal vez, en ese entonces, las crisis paradigmáticas, las carencias y las dificultades se hacían más evidentes en el

terreno de la interpretación de los textos que en el de su elaboración. Al mismo tiempo, los trabajos en inteligencia artificial otorgaron especial énfasis -y aún lo hacen- a diseños computacionales que lograran alcanzar la comprensión del discurso oral y escrito más que a la producción de éste.

Al respecto, según van Dijk y Kintsch (1983) el estudio de la comprensión se desarrolla antes que el de la producción porque la tendencia en psicología y lingüística (conductismo y estructuralismo) era a partir de lo observable y postergan el estudio de un vago fenómeno cognitivo como el significado. Dentro de la psicología, dado que el trabajo experimental exige ciertos requerimientos y, por ende, partir del estudio del input observable, tal como palabras, frases, oraciones o discursos, era preferible a iniciar un trabajo desde una representación semántica desconocida o una vaga estructura en la memoria.

Ahora bien, transcurridos algunos años, las diversas investigaciones tanto en el ámbito inglés y francés (Flower y Hayes, 1981; Flower, 1989, 1990, 1993; Bereiter y Scardamalia, 1987; Nystrand, 1982; Charolles, 1988; Charaudeau, 1983; Reuter, 1995, 1996), así como en el campo hispanohablante (Cassany, 1989, 1996; Serafini, 1994; Véliz, 1996a, 1996b; Sequeida y Seymour, 1994; Salvador, 1997; Parra, 1996; Frías, 1996; Marinkovich y Morán, 1995) han alcanzado un importante nivel con sus aportes teóricos y hallazgos empíricos, permitiendo construir un panorama inicial que dé cuenta de las debilidades y fortalezas de los modelos teóricos con que contamos, así como de las falencias que evidencian los sujetos en su competencia productiva. Todo ello, en general, nos lleva a una revisión y análisis del modo en que se enseña y se evalúa la producción de textos escritos al interior del aula y, en particular, los objetivos que se persiguen con esta práctica. Al mismo tiempo que renueva los impulsos por contribuir en la elaboración de modelos y enfoques didácticos que se constituyan en soporte para las actividades específicas de enseñanza-aprendizaje.

Son muchas las preguntas que un investigador y/o un docente se plantea frente a la problemática de la enseñanza de la producción escrita y su respectiva evaluación. A modo de ejemplo, cabe preguntarse cuando evaluamos los trabajos de los estudiantes: ¿qué aspectos tomamos en consideración?, ¿examinamos sólo el producto escrito o intentamos revisar los procesos y estrategias que generaron ese producto?, ¿cómo es posible obtener información sobre el nivel de desarrollo de un escritor e identificar sus aspectos fuertes y débiles?

Al respecto, Cassany (1996) opina que la distinción entre corrección y evaluación del discurso escrito puede ser aclaradora. Según este autor, la primera interesa más a maestros o educadores preocupados por la revisión de los trabajos de sus alumnos como parte del desarrollo de la habilidad escrita. Su objetivo central es ayudarlos a enmendar sus errores y avanzar en su manejo de las estructuras y recursos necesarios para llegar a elaborar textos coherentes y cohesionados en diversas tipologías. Por su parte, Cassany opina que la evaluación propiamente tal, es preocupación de quienes deben diseñar pruebas o instrumentos que pretendan alcanzar índices apropiados de validez y confiabilidad, muchas veces, con el objetivo de determinar el nivel de competencia discursiva de un grupo de sujetos.

De acuerdo a Cassany (1996), se puede hablar de una didáctica de la corrección que vendría a consistir en el conocimiento y manejo de las técnicas para corregir los escritos de los alumnos y producir una adecuada y continua interacción entre maestro y alumno en torno a los trabajos de este último. Todo ello, desde la concepción moderna que aborda la corrección como parte central del proceso de producción textual, en el que esta etapa es parte importante de la red cíclica del proceso de generación del escrito.

Para otros especialistas, la evaluación no estaría divorciada de la corrección. Así, en términos globales, se considera que el propósito central de la evaluación es contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, y no de

probar si un aprendizaje o enseñanza ha tenido lugar (IRA y NCTE, 1994). En esta línea, se sostiene que los procedimientos de evaluación deben conducir al mejoramiento de modelos instruccionales con el fin de que más miembros de la sociedad alcancen un grado adecuado de alfabetización y dominio de las herramientas fundamentales del lenguaje escrito. En otras palabras, los mecanismos de evaluación del lenguaje escrito deben estimular a los estudiantes a evaluar su propio crecimiento intelectual y proveer los medios para que lleguen a obtener información útil que permita la reflexión crítica. Sólo con esta información oportuna y rica en detalles de diversa índole será posible que los maestros, los alumnos e, incluso, los padres y apoderados establezcan objetivos y un plan de instrucción más eficaz.

Ruth y Murphy (1988) sostienen que la evaluación de la escritura debe enfrentarse como un desarrollo de exploraciones más holístico y sensible al contexto que lo que ha existido bajo la influencia dominante de los modelos psicométricos. En este sentido, no cabe duda que evaluar la calidad de un producto escrito enfrenta serias dificultades, muchas de las cuales han logrado paulatinamente encontrar respuestas más satisfactorias. Los avances generados en ésta y otras áreas han permitido alcanzar estándares de mayor precisión en cuanto al proceso mismo de evaluación. Es así que en cuanto a producción textual, se señala que existen dos instancias evaluativas: una respecto del diseño de la tarea y otra, respecto de la calidad del texto producido a la luz de la tarea en cuestión.

Por una parte, el diseño de la tarea que elicitará la producción textual reviste especial importancia y debe enfrentar una serie de etapas específicas: planificación, desarrollo y evaluación. Por su parte, la evaluación de la calidad de la producción escrita puede ser enfrentada desde diversos enfoques. Algunos de ellos, resultan más adecuados a metodologías instruccionales que buscan el desarrollo y mejoramiento cualitativo de la habilidad de componer por

escrito (*registro holístico*); otros, como el tipo del *registro del rasgo primario*, permiten evaluar rasgos relevantes del texto, seleccionados de acuerdo al criterio del evaluador. Otro sistema es el *registro analítico*, que se basa en una escala analítica de puntajes. En ella se consignan los juicios de los lectores-correctores que procuran cuantificar, de acuerdo a cierta pauta, el logro de diversos rasgos del texto escrito producido (Cooper y Odell, 1977; Ruth y Murphy, 1988; IRA y NCTE, 1994).

Ahora bien, como es sabido, la evaluación de la producción escrita puede llevarse a cabo con una variedad de propósitos y desde una diversidad de enfoques (Myers, 1980; Cooper y Odell, 1977; Ruth y Murphy, 1988; Lavelle, 1993; IRA y NCTE, 1994). El procedimiento utilizado en este trabajo ilustra la forma de evaluar la redacción escrita de una composición de corte argumentativo en respuesta a una determinada tarea presentada por escrito, desde una perspectiva analítica de tipo discursivo. Para ello, hemos identificado ciertos niveles prototípicos de competencia textual y algunos rasgos característicos que evidencian un producto textual coherente y cohesionadamente bien producido, bajo la tipología del discurso persuasivo. En esta tarea, hemos obtenido información relevante de diversos autores que han aportado ya sea modelos teóricos de base y/o hallazgos empíricos a partir del estudio de las producciones de escritores expertos y no expertos (van Dijk, 1977, 1983; Véliz, 1996a, 1996b; Alvarez, 1996; Frías, 1996; Cassany, 1996; y Sequeira y Seymour, 1994).

La pauta de evaluación

Tal como se dijo en la introducción, nuestro propósito central es determinar un conjunto de criterios útiles que, desde una óptica eminentemente textual y cognitiva, permita llegar a un registro cuantitativo de la calidad de los procesos generadores del producto escrito. Con esto, no negamos la posibilidad de que este registro cuantitativo tenga utilidad para replantear o guiar el proceso de corrección y revisión del texto

escrito; es más, creemos que puede constituir un importante soporte tanto para el maestro como para el alumno en su trabajo conjunto en el desarrollo de esta habilidad por parte del aprendiente.

Cabe destacar que la pauta en cuestión enfoca el proceso de evaluación desde una óptica organizacional, es decir, pretende evaluar el desempeño del escritor para organizar y producir textos coherentes y cohesivos de tipo argumentativo. Con ello queremos señalar que esta evaluación no considera en forma directa el análisis de los rasgos de índole formal. Estos últimos, tradicionalmente denominados como ortografía acentual, puntual y literal -de suyo importantes en el desarrollo del discurso escrito- no constituyen parte de los criterios evaluativos centrales, sino que algunos de ellos han sido considerados globalmente dentro del análisis de factores, tales como el cambio y mantenimiento de tópico en el nivel microestructural y la organización y relación de macroproposiciones. En efecto, la puntuación de los textos producidos ha sido el rasgo más considerado, ya que incide en forma directa en la organización de la estructura textual, es decir, en el proceso de construcción lineal de información tanto en el nivel micro como macroestructural; por ende, su adecuado o inadecuado uso redundará definitivamente en la elaboración y posterior reconstrucción de los significados textuales.

En síntesis, la evaluación de la habilidad para generar y organizar la información en textos argumentativos coherentes y cohesivos se orienta básicamente hacia el empleo de destrezas tales como: el desarrollo de un razonamiento adecuado, la formulación de ideas pertinentes a la tarea asignada, la organización de las ideas en un texto coherente a nivel tanto micro como macroestructural y la orientación adecuada en función de la estructura retórica argumentativa. El enfoque evaluativo aplicado en este trabajo corresponde al identificado como registro analítico.

Los ítemes seleccionados para evaluar la coherencia local y global del texto argumentativo y su esquema

superestructural junto a los puntajes otorgados a cada caso son:

NIVEL	CRITERIO	PTJE	TOTAL
1.	Microestructural		
1.1-	progresión temática	1-3-5	5
1.2-	relaciones interoracionales	1-3-5	5
			10
NIVEL	CRITERIO	PTJE	TOTAL
2.-	Macroestructural		
2.1-	tema	1-3-5	5
2.2-	macroproposiciones	1-3-5	5
2.3.-	relaciones retóricas	1-3-5	5
			15
3.-	Superestructural		
3.1-	tesis	1-3-5	5
3.2-	argumento	1-3-5	5
3.3-	conclusión	1-3-5	5
			15
Total			40

A continuación, se describen por separado los ítemes correspondientes a cada nivel textual, junto con enunciarse los criterios para evaluar los posibles quiebres o deficiencias que deben considerarse en la evaluación de estos elementos. A modo de ejemplo, cada descripción se acompaña de un texto producido por diferentes sujetos que hacen parte de la muestra seleccionada, y estuvieron enfrentados a la siguiente tarea:

TALLER DE PRODUCCIÓN ESCRITA

En esta actividad te invitamos a escribir un artículo en el que te pedimos hacer tu mejor esfuerzo. Tu trabajo será de gran utilidad para el desarrollo de una investigación, por lo tanto, te agradecemos tu valiosa cooperación.

Actividad 1

Entre los colegios de la región se ha abierto un concurso para premiar los mejores artículos que desarrollen el siguiente tema:

“Se está estudiando una ley para evitar el uso creciente de drogas entre la juventud de 16 a 20 años”

Como una forma de uniformar la extensión de los artículos, se solicita abordar el tema en aproximadamente una página y media. Los jueces encargados de seleccionar los mejores trabajos serán un grupo de profesores de colegios de Valparaíso y Viña del Mar. Los mejores artículos serán publicados en una revista juvenil.

* Tiempo asignado para desarrollar la actividad: 45 minutos aproximadamente.

Nivel microestructural

En el nivel microestructural o local del texto argumentativo hemos decidido concentrarnos en dos componentes esenciales: la progresión temática entre oraciones adyacentes y las conexiones interoracionales.

PROGRESIÓN TEMÁTICA:

La progresión temática es un mecanismo de textualización del que dispone el escritor para incorporar información nueva en un texto, ya sea incluyendo información acerca de referentes ya mencionados o introduciendo referentes distintos en el texto. En pocas palabras, las proposiciones subyacentes a cada oración deben mencionar temas

conocidos, o que se dan por conocidos y, a la vez, hacer referencia a información nueva. De esta manera, la coherencia textual se construye como un tejido en el cual la progresión temática constituye un mecanismo central.

Un texto construido adecuadamente exige de parte del escritor la capacidad para establecer un equilibrio entre la información nueva y vieja, de lo contrario, se produce un quiebre en la coherencia textual. En este sentido, las máximas del principio cooperativo de Grice (1975) encuentran total aplicación, pues un texto que explicita todo el conocimiento necesario para llegar a su comprensión plena podría convertirse en una unidad incoherente que podría cansar y, hasta, molestar al lector. Un texto así violaría la máxima de la cantidad, que sugiere que los aportes comunicativos otorguen tanta información como la requerida por la situación, pero no más de ella; en efecto, de producirse un quiebre por exceso de información explícita, ese texto sería una unidad supracompleta (van Dijk, 1980).

Junto a lo anterior, algunas otras posibles causas que podrían producir quiebres en la progresión temática son: el exceso de información nueva por desconocimiento de los saberes que posee el lector, la ausencia o insuficiencia de pistas textuales para relacionar esta información con la información vieja, la introducción brusca de un nuevo referente, etc.

El puntaje otorgado a este ítem es el siguiente:

Tabla N° 1: Progresión Temática

Adecuado mantenimiento de progresión temática, sin quiebres	5
Mantenimiento de progresión temática con un quiebre	3
Mantenimiento de progresión temática con más de un quiebre	1

Ejemplo N° 1

“Yo creo que siempre se ha consumido drogas, eso viene de hace mucho tiempo y no solo en este último tiempo.
Los jóvenes no hacen daño a las cosas que dice **la ley**. **Ellos**

dan ordenes y los jóvenes igual consumen drogas. Yo no estoy de acuerdo con una ley en contra de la drogas porque yo creo que la marihuana es como un cigarro, sin embargo es un pasto que se fuma. Yo no se porque la proibien pues a los jóvene no nos hace daño. En otros países la mariguana no es dada como normal, no dicen ná.

Y los adolescentes no serian tan delincuentes si la marihuana fuera aceptada aqui en Chile y dejaran de creerlo sin haberlo probado siquiera y proibien fumar sin haberlo probado siquiera y además deberían dejarnos fumar tranquilos y algunos no andarian arrancando de la fuersa pública.

Sería todo distinto.”

Ptje. obtenido: 1

En el texto anterior, la progresión temática se construye, por un lado, variando los referentes, por ejemplo, drogas, jóvenes, marihuana, ley, etc. y, por otro lado, predicando información nueva respecto de ellos. Sin embargo, es posible visualizar dos quiebres en la progresión temática del texto. Ellos son:

- a) En el segundo párrafo, se evidencia un problema, debido al uso del pronombre “ellos” para referirse a aquellas personas que proponen esta ley, quienes no han sido mencionadas con anterioridad en el texto, ni lo son posteriormente. Esta situación hace que el lector reemplace, en una primera lectura, “ellos” por “los jóvenes”, lo que conduce a una interpretación confusa.
- b) En el tercer párrafo, el escritor, a través de un mecanismo de recurrencia, específicamente de pronominalización, hace referencia a una información como si ya se hubiese entregado: “y dejaran de creerlo”, sin embargo, en una primera lectura no es posible encontrar la información a la que intenta hacerse referencia a través del pronombre “lo”: ¿quiénes dejarán de creer? y ¿qué dejaran de creer?

Como se puede apreciar, el escritor de este texto manifiesta un manejo deficiente en lo que respecta a la incorporación de información nueva o desconocida. Este tipo de quiebre en la progresión temática obliga al lector a un complejo proceso inferencial con el objeto de construir la coherencia local y, de este modo, lograr unificar el tema en desarrollo.

RELACIONES INTERORACIONALES

Junto a una adecuada progresión temática, las oraciones de un texto bien construido deben estar relacionadas coherentemente y, para ello, deben cumplir con ciertas reglas de conexión (van Dijk, 1977, 1983). En esta línea, tal vez, uno de los asuntos más delicados es la dificultad para determinar qué es un texto completo y qué no lo es, pues los textos escritos de las lenguas naturales no son unidades completamente explícitas. En otras palabras, es posible que las relaciones entre oraciones contiguas existan sin que se manifieste su ligazón en forma lingüística. Sin embargo, todo texto que se evalúe como una unidad completa debe presentar un equilibrio entre la ausencia de enlaces, ya sea de tipo conectivo (conjunciones) o de conocimientos previos (información que se da por supuesta de acuerdo al bagaje de mundo y el contexto situacional) y la posibilidad de construir la coherencia textual por parte del lector. En este sentido, las relaciones entre las oraciones son coherentes si el escritor y lector comparten un marco común de conocimientos. Estos saberes, como se ha señalado en varios estudios, pueden ser conocimientos compartidos acerca del mundo y, por lo tanto, no es indispensable o necesario que un escritor los explicita para establecer la coherencia entre las oraciones.

De lo anterior se deduce que un criterio para evaluar la coherencia entre las relaciones interoracionales es considerar si las claves lingüísticas y semánticas que presenta un texto son suficientes; en otras palabras, el evaluador debe considerar si los hechos textuales están implicados semánticamente dentro de un texto y si la información vieja

y nueva opera dentro de ciertas restricciones en donde la interpretación de una secuencia de oraciones está determinada por la interpretación de otra secuencia previa. En consecuencia, es posible que un texto resulte total o parcialmente incoherente si en el nivel microestructural se produce uno o más quiebres entre las relaciones oracionales, ya sea por el exceso de información implícita para establecer conexiones entre ellas, el exceso de información explícita, el inadecuado orden lógico, la repetición excesiva de un conector, el uso inadecuado de conectores.

La pauta para evaluar la coherencia entre las relaciones interoracionales es:

Tabla N° 2: Relaciones interoracionales

Relaciones coherentes entre oraciones.	5
Relaciones interoracionales con un quiebre.	3
Relaciones interoracionales con más de un quiebre.	1

Ejemplo N°2

“Yo creo que siempre se ha consumido drogas, eso viene de hace mucho tiempo y no solo en este ultimo tiempo.

Los jóvenes no hacen daño a las cosas que dice la ley. Ellos dan ordenes y los jóvenes igual consumen drogas. Yo no estoy de acuerdo con una ley en contra de la drogas porque yo creo que la marihuana es como un cigarro, **sin embargo** es un pasto que se fuma. Yo no se porque la proiben pues a los jóvene no nos hace daño. En otros paises la mariguana no es dada como normal, no dicen ná.

Y los adolescentes no serian tan delincuentes si la marihuana fuera aceptada aqui en Chile y dejaran de creerlo sin haberlo probado siquiera **y** prohiben fumar sin haberlo probado siquiera **y además** deberían dejarnos fumar tranquilos **y** algunos no andarian arrancando de la fuersa pública.

Sería todo distinto.”

Puntaje asignado: 1

En el texto anterior se producen dos quiebres entre las relaciones interoracionales.

- a) El primer quiebre ocurre en el segundo párrafo del texto. La oración “la mariguana es como un cigarro” se relaciona a través del conector adversativo “sin embargo” con la oración “(la marihuana) es un pasto que se fuma”. Esta relación resulta incoherente y sin sentido, pues no es posible construir una relación adversativa entre las proposiciones dado el mundo posible a las que pertenecen.
- b) El segundo quiebre interoracional se produce en el tercer párrafo debido, por una parte, a un uso excesivo del conector “y” y, además, por el empleo no siempre adecuado de este mismo conector.

Nivel macroestructural

El escritor, junto con construir el texto en un nivel microestructural, efectúa un proceso paralelo mediante el cual, por medio de estrategias globales, construye el texto como una totalidad coherente. De esta manera, haciendo uso de diferentes mecanismos organiza la información por medio de una jerarquización de las ideas principales, secundarias y detalles, permitiendo que el lector pueda ser capaz de (re)construir la macroestructura o información central del texto (van Dijk & Kintsch, 1983).

Como es sabido, la evaluación del nivel macroestructural de un texto se dificulta, básicamente, por la naturaleza compleja del procesamiento de la información procedente del texto, del lector y del contexto. Una de las consecuencias más directas de esta confluencia es la dificultad para determinar qué es lo más importante en un texto, es decir cuál es su macroestructura. Lectores catalogados como exitosos pueden llegar a diferentes respuestas, dependiendo, entre otros factores, del grado de globalización o abstracción de la información central que, voluntaria o involuntariamente, hayan alcanzado en su lectura (Cunningham y Moore, 1990). Si bien

es cierto este factor puede incidir en la corrección del texto escrito, es importante que el evaluador tenga presente que un texto bien construido debe poseer, a lo menos, el número necesario de pistas textuales para que un lector, si lo desea, (re)construya e interprete la macroestructura que el escritor desea comunicar.

A continuación se describen y ejemplifican los ítemes que se han incorporado en la Pauta de Evaluación de la producción del texto argumentativo en el nivel macroestructural.

TEMA

El tema o tópico es la idea más general en la que es posible englobar la información contenida en un texto. En algunos textos es posible encontrar el tema explicitado en el título o al comienzo del texto, sin embargo, en otros casos, el escritor sólo entrega una serie de pistas para que el lector lo infiera.

En un texto bien construido debe, por un lado, desarrollarse un tema acorde a la situación comunicativa, es decir, el escritor debe tener presente quién será el lector y cuál es la intención o tarea al momento de escribirlo y, por otro, existir un tema principal que sirva como eje de la estructura textual. Si estas condiciones no se presentan, es posible que se produzca un quiebre en la coherencia textual.

El puntaje otorgado a este ítem es el siguiente:

Tabla N° 3: Tema

Adecuado mantenimiento del tema asignado.	5
Mantenimiento del tema asignado con un quiebre	3
Mantenimiento del tema asignado con más de un quiebre/tema desarrollado no pertinente a la tarea.	1

Ejemplo N° 3

“La juventud de hoy cada vez experimenta nuevas cosas, siendo la droga una experiencia nueva para cada joven. Para sacar de dudas todas esas cosas que se tiene de ella el joven llega a probarla, algunos solo la prueban y se quedan con eso

sin consumirla otra vez, Otros la prueban y les gusta y siguen consumiendola a veces pero hay otros que la transforman en una obceción que sin ella no pueden vivir tranquilo.

Yo he visto que el joven tiene muchas obsesiones por la edad, por ejemplo cuando se enamora y le gusta alguien, la persigue y la persigue como si fuera una top model o la única que existe y no duerme y cree que no puede vivir sin ella, a veces incluso llega a matar o casi morir porque cree que lo han engañado casi igual que cuando no tiene un vaso de cerveza para tomarse en una fiesta. Yo tengo amigos que han bajado hasta no sé cuantos kilos por eso se han enfermado y casi muerto .

Es muy difícil ser joven y poder vivir con todas esas cosas. A veces creemos que las cosas son fáciles pero nunca son fáciles, eso me da rabia. En mi casa me retan, me dicen que soy pesimista pero yo siempre digo lo que pienso, me da igual, no me importa lo que piensen, rollo de ellos y no mío, para eso me dieron la cabeza... para pensar.

Puntaje Asignado: 1

En el primer párrafo del texto anterior, el escritor se refiere a la novedad que significa para un joven consumir droga. A partir de lo leído en este párrafo, es posible predecir que, a continuación, el escritor se referirá acerca de la ley que prohíbe el consumo de drogas. Sin embargo, en el segundo y tercer párrafo, el escritor se aleja, gradualmente, del tema solicitado en la tarea.

NÚMERO DE LAS IDEAS MACROPROPOSICIONALES CON FUNCIÓN DE ARGUMENTO

Tal como se mencionó anteriormente, el escritor dispone de una serie de mecanismos para jerarquizar la información, por ejemplo, en un texto puede explicitarse una macroproposición a través de una oración o, simplemente, dejarse implícita. En el primer caso el lector puede seleccio-

narla desde la información entregada en el texto (Parodi y Núñez, 1993). El segundo caso resulta más difícil, pues exige su construcción por parte del lector, a partir de la información dada y del aporte de su conocimiento previo, a través de diferentes mecanismos inferenciales.

Otro recurso importante del que dispone el escritor como pista para que el lector construya una macroproposición es su ubicación dentro del texto. Por ejemplo, un párrafo puede iniciarse con la información más importante o repetirse en varias oportunidades en el texto.

Con respecto al texto argumentativo, es muy importante que el escritor ordene la información de acuerdo a su función central, esto es, persuadir o influir en su destinatario. Aunque existen diversos mecanismos de persuasión, desde nuestra perspectiva, el carácter argumentativo de una información se logra, principalmente, por medio de razones. En este sentido, las macroproposiciones que cumplen la función de argumento resultan esenciales y, por lo tanto, deben ser presentadas por el escritor de manera explícita dentro de la jerarquía semántica.

En relación a la cantidad de información textual, el número de macroproposiciones que poseen la función argumentativa resulta un criterio de evaluación no pertinente en algunos textos, sin embargo, si se analiza el tipo de texto argumentativo que tiende a desarrollarse en el ámbito escolar, la calidad persuasiva va unida a la cantidad de argumentos. En otras palabras, en ciertos textos el número de argumentos es relevante, especialmente, cuando se desea enfatizar con más fuerza la labor persuasiva y cada uno no cumple esa labor por sí solo.

De acuerdo al estudio realizado por nuestro equipo y considerando el nivel escolar de los sujetos evaluados, se determinó que la pauta de evaluación considerara un mínimo de dos macroproposiciones con función argumento, relacionadas coherentemente, para alcanzar el puntaje máximo en este ítem. Sin embargo es muy importante tener presente que si

dos macroproposiciones cumplen esta función, pero la información se ordena como un listado de ideas y, por lo tanto, exige una labor mayor de parte del lector, entonces sólo se evalúa con tres puntos, tal como se demuestra en la siguiente tabla.

Tabla N° 4: Macroproposiciones con función argumento

2 ó más macroproposiciones con función argumento coherentes entre sí.	5
2 ó más macroproposiciones con función argumento en forma de listado/ sólo 1 macroproposición con función argumento.	3
2 ó más macroproposiciones, incoherentes entre sí / ninguna macroproposición con función argumento.	1

Ejemplo N° 4

(1) Juventud, sinónimo de “carrete” o no? claro que sí, somos jóvenes y nos queremos divertir, pero porqué relacionan la diversión con la droga, porqué relacionan la droga con la juventud? es la gran pregunta, o acaso solo los jovenes lo consumen... No se debe una ley para combatir la droga porque somos libres.

(2) No, no la droga está a disposición de cualquiera, y cualquiera, es libre para probar, si lo quiere, y es decisión de cada uno, si consumir o no. No a la ley para combatir la droga

....

(3) A la juventud le importa conocer y saber sobretodo lo que se prohíbe, mientras mas se prohíbe algo mas curiosidad de saber y conocer hay, es nuestra naturaleza, y un ejemplo claro es la escena de Adan y Eva en el paraiso

(4) Hay que informar de alguna manera, de modo que llegue a conciencia de la juventud sobre el daño que puede provocar la droga cualquiera de ellas, que importa la edad, la droga nos daña a todos, sí, hay que prevenirla,

(5) Lo ideal sería que fuese un control mucho mas rigido para las personas que lo consumen porque así los hombres que la venden no tendrían clientela, no tendrían a quien

venderse. ¿ Como consumir si no hay quien la venda?
(6) Pero ¡Qué tanto! Para qué tanta prohibición y control, eres joven, tienes animo, energía, quieres vivir y conocer, sentir nuevas emociones, sensaciones y mucho más, tienes a la droga al alcance de la mano, y tu quieres saber de todo...

Puntaje obtenido: 1

Al iniciarse el texto, el contenido de las oraciones refuerzan la idea que el consumo de drogas sea libre y se fortalece con los párrafos tercero y sexto. Sin embargo, esta macroproposición se opone con la idea expresada en los párrafos 4 y 5 que sirven como argumentos para apoyar la tesis “es necesario una ley que combata la drogadicción”.

Como se puede apreciar, en el texto anterior existe una falta de coherencia entre las macroproposiciones que funcionan como argumentos porque se contradicen y no permiten comprender la posición del escritor.

RELACIONES RETÓRICAS

En la construcción de la macroestructura del texto argumentativo, son muy importantes las macroproposiciones que cumplen la función de tesis, argumento y conclusión, así como las relaciones adecuadas entre estos componentes. De esta manera, la persona que produce el texto posibilita la (re)construcción de la macroestructura por parte del lector.

Para ello, el escritor puede hacer uso de diferentes mecanismos, entre los que se encuentran los marcadores retóricos o nexuales (conjunciones y ciertos adverbios). Como es sabido, ellos cumplen la función de facilitar la ordenación de las macroproposiciones en un todo coherente a través de diferentes tipos de relaciones (adversativas, causales, de listado, etc.), es decir, ayudan a establecer o reiterar la relación entre la información anterior y posterior (Halliday y Hassan, 1976; Horowitz, 1987; Parodi, 1993).

Por lo tanto, el uso incorrecto de estos marcadores o la ausencia injustificada de ellos, así como la información inadecuada o contradictoria, pueden producir un quiebre en la coherencia global del texto argumentativo, pues es primordial tanto la pertinencia entre la información que, por ejemplo, cumple la función de argumentación con la de tesis, como aquélla que se relaciona con la conclusión. De lo contrario, la estructura del texto argumentativo se debilita y no alcanza el propósito para el cual fue construido.

El puntaje para evaluar las relaciones retóricas entre tesis, argumento y conclusión es:

Tabla 5: Relaciones Retóricas

Relaciones coherentes entre macroproposiciones que cumplen la función de tesis, argumento y conclusión.	5
Relaciones coherentes sólo entre dos de las macroproposiciones que cumplen la función de tesis, argumento o conclusión por quiebre entre ellos.	3
Ausencia de relaciones coherentes entre tesis, argumento y conclusión/ quiebre entre las dos macroproposiciones.	1

Ejemplo 5

El tema de las drogas se me aparese en todas partes .. en cualquier parte aparecen hablandonos de la misma cuestión. a veces me canso y quisiera que cambiaran el tema por otro más entretenido ¿o no existe?

Yo estoy de acuerdo que se formule una ley en contra del consumo de drogas, una ley que dijera que no se puede consumir ninguna droga y que castigara a todos los que están metidos en esta cuestión.

Siempre se me olvida el nombre de un película que vi en el cine con unos amigos, ahí mostraban a un hombre que consumía cocaína. El la compraba en un lugar como discoteque, en el subterráneo. Era super cara, por eso tenía que conseguirse plata y hacer hartos negocios raros. Era impresionante, se lo metía en la nariz bien al fondo y lo aspiraba, lo aspiraba varias veces hasta volarse. Era

imprecionante, nunca se me va olvidar, con mis amigos no sabíamos lo hevy que era porque ese tipo no se cansaba nunca, nunca dejaba de trabajar, luego volvía aspirarlo. Era obrero de un construcción y se metía en el baño y aspiraba varias veces en el día hasta que lo pillaron.

Puntaje obtenido: 1

En el texto anterior se enuncia la tesis “se debe legislar en contra del consumo de drogas”, sin embargo, en la información siguiente se relata el argumento de una película acerca de un drogadicto. De esta manera, la tesis se formula separadamente de argumentos sólidos que la apoyen e, incluso, el escritor no enuncia ninguna conclusión respecto del desarrollo de la tarea, lo cual debilita aun más la estructura del texto argumentativo solicitado.

Nivel superestructural

La superestructura ha sido definida como una estructura esquemática, independiente del contenido semántico de cada texto, pero que puede actualizarse en él. Así, en la producción de un texto escrito argumentativo un escritor debe organizar toda la información textual según cánones establecidos dentro de una tipología textual, es decir, según un esquema cuyos componentes esenciales son una tesis y una serie de argumentos que lo apoyan. En varias modalidades de textos argumentativos, existe un tercer componente, éste es la conclusión.

TESIS

En todo texto argumentativo debe existir un tema respecto del cual se dan puntos de vista. La tesis resulta ser la posición del escritor respecto del tema o problemática en cuestión. En este sentido, un texto argumentativo bien construido debe poseer una tesis directamente relacionada con la situación

comunicativa y expresada de manera clara y precisa.

Si bien es cierto que existen textos argumentativos en los cuales la tesis se encuentra implícita y, por lo tanto, debe inferirse, la superestructura del texto argumentativo que se enseña a nivel escolar se caracteriza por la explicitación de sus componentes. Bajo este criterio, hemos realizado la siguiente tabla de evaluación:

Tabla N° 6: Tesis

Tesis presente en el texto y pertinente a la tarea	5
Tesis semi explicitada	3
ausencia de tesis o tesis no pertinente a la tarea	1

Ejemplo N° 6

El mal uso de las drogas produce daños irreparables a la salud.

Hoy en día el principal problema que afecta a nuestro país y al mundo en general es el consumo de drogas, no sólo en los casos de individuos en escaso nivel económico sino también en la alta sociedad, siendo una de las mayores preocupaciones en el mundo actual.

Entre las drogas que más se trafica hoy en día está la marihuana y la coca que son las que poseen mayor compra-venta entre la población y no sólo se lleva a cabo por narcotraficantes la venta de drogas sino que también se le hace propaganda en alguna canción invitando a algo que parece bueno y rico y en especial que no crea daño alguno.”

Puntaje obtenido: 1

En el ejemplo anterior no existe una tesis explícita en relación a la tarea asignada. Sólo es posible deducir que el autor del texto está preocupado por el alto consumo de drogas, pero no enuncia argumentos respecto de una ley que combata la drogadicción.

ARGUMENTACIÓN

Tal como lo menciona van Dijk (1983), en la constitución de un argumento participan una serie de hechos y circunstancias que deben cumplir con ciertas condiciones para estar en función de la argumentación. Así, un escritor puede construir una estructura argumentativa incorrecta si, por ejemplo, omite circunstancias que puedan influir negativamente sobre la conclusión final, no garantiza la validez general de una justificación, o si un argumento resulta irrelevante debido a la ausencia de un refuerzo especial que lo fortalezca.

A continuación se describe la tabla de evaluación de este componente. Se ha otorgado el puntaje máximo a aquel texto que contiene, a lo menos, un argumento con solidez interna, es decir, con uno o más hechos que lo apoyen. Como se puede apreciar, este ítem, aunque se relaciona directamente con el descrito en 2.2, es diferente, pues en aquél se intenta evaluar la relación coherente entre dos o más macroproposiciones con función argumento y, en cambio, este ítem está dirigido a evaluar la calidad interna del componente argumentativo.

Tabla N° 7: Argumentación

Un argumento justificado con hechos que lo apoyen y coherentes entre sí	5
Un argumento justificado de manera insuficiente.	3
Ausencia de argumento/1 argumento no justificado.	1

Ejemplo N° 7

Se está estudiando una ley para evitar el uso creciente de drogas entre la juventud de 16 a 20 años. Este problema que es un problema mundial, tan tocado, tan mencionado incluso tan manoseado se ha llegado a dar solución de esta manera: legalizar la droga.

Si se observa desde su profundidad este problema no se sabía

como solucionarlo ya que abarca con una gran cantidad de gente (universal) y para poder llegar a un acuerdo, se termina por legalizar la droga

Si me preguntan mi postura yo no estoy de acuerdo que se forme una ley para combatir la droga. ¿Por qué pienso esto en vez de estar de acuerdo con esta ley? las razones son sencillas. Yo creo que va a ser más alto el consumo de drogas. Esa es la cuestión, no van a poder hacerlo. Se van a arrepentir de haber hecho esa ley y será tarde cuando se den cuenta del error, ojalá reaccionen a tiempo y tomen en serio lo que yo creo.

Puntaje obtenido: 1

En el texto anterior se postula como tesis que “un ley que intente restringir el consumo de drogas sería negativo” y se argumenta que esta ley traería consigo un aumento de consumo de drogas por parte de los jóvenes. Sin embargo, este único argumento no se acompaña de hechos que pudieran apoyarlo y de esta manera, darle una mayor solidez al razonamiento.

Conclusión

En el texto argumentativo, la conclusión puede cumplir la función de entregar una nueva información a partir de la cadena de argumentos o, simplemente, parafrasear la tesis, generalmente, al final del texto.

Uno de los posibles quiebres en la coherencia global tiene relación con la presentación de una conclusión que no se deriva de la información anterior, ya sea porque es necesario un número mayor de argumentos o de hechos que los apoyen, o, simplemente, se encuentra en contradicción con parte del texto.

El puntaje otorgado a este ítem es:

Tabla N° 8: Conclusión

Inclusión de conclusión argumentativa	5
Conclusión argumentativa semiexplicitada o parcialmente derivada de lo anterior	3
Ausencia de conclusión argumentativa/ conclusión no pertinente a la tesis o a los argumentos.	1

Ejemplo N° 8

Yo creo que sería bueno que existiera una ley para combatir la droga.

Uno de los principales problemas que afecta nuestra sociedad es el uso en forma excesiva de elementos que producen graves problemas irreparables para el organismo. Este ha sido llamado la droga. Donde tenemos diferentes tipos de drogas las cuales pueden ir de acuerdo a la gravedad pero el daño que producen es el mismo.

Hoy en día se le hace mucho incapie al consumo de drogas y pitos por lo que se han creado varias soluciones para tratar a personas afectadas por este mal; cada solución depende de cual es el problema fundamental, es decir cual es la causa por lo cual un porcentaje de la sociedad es fanática de esto. Yo creo que la causa puede ser muchas cosas por ejemplo, una mala orientación de un amigo o lo que podríamos llamar una simple adicción.

Por lo tanto las drogas no son la solución y son los doctores de una vez por todas los que deben aprender a recetarlas rápidamente.

Puntaje obtenido: 1

En el texto anterior se entrega información acerca de la gravedad del consumo de drogas y de la necesidad de soluciones, de acuerdo a las causas de esta adicción. Sin embargo, la conclusión que plantea el autor sólo se deriva parcialmente, pues no hay argumentos previos que expliquen por qué son los doctores los que deben aprender a recetar las drogas.

La investigación

Los resultados que presentamos y comentamos más adelante se han obtenido a partir de la aplicación de dos pruebas de producción textual a un grupo de 198 sujetos que cursan el último grado de educación secundaria en seis colegios estatales subvencionados de la ciudad de Valparaíso.

Los instrumentos

Es sabido que el diseño y elaboración de instrumentos válidos y confiables que aborden producción textual desde una línea cognitivo/textual enfrenta una serie de importantes etapas. En este aspecto, todo instrumento debe ser evaluado para establecer su grado de eficacia, es decir, para medir aquello para lo cual fue diseñado.

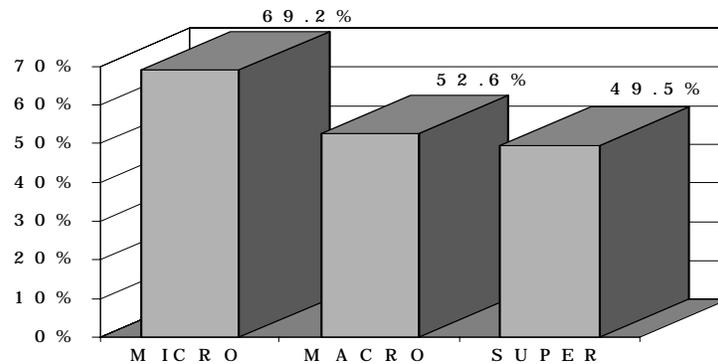
Una etapa importante en la elaboración de los instrumentos la constituyó la triangulación de las pruebas, ella ayudó a superar, de cierta forma, las complejidades inherentes al diseño mismo. Para ello se recurrió a la opinión de tres jueces expertos respecto tanto de la tarea de escritura como de la pauta de evaluación, evitando así cualquier distorsión proveniente de la revisión por parte del equipo a cargo. El análisis experto de los pares arrojó importantes sugerencias que ayudaron a mejorar la propuesta y concluyó con un acuerdo sobre el 80%.

Por su parte, el análisis estadístico de los datos recogidos reveló que la confiabilidad de las dos pruebas de producción, tomadas como un solo test, fue de 0,9129; esto quiere decir, sobre el tradicional índice del 0,5.

Resultados generales

A continuación, se presentan en el gráfico 1 los resultados generales, organizados en forma de porcentajes:

Gráfico 1
Totales test producción escrita

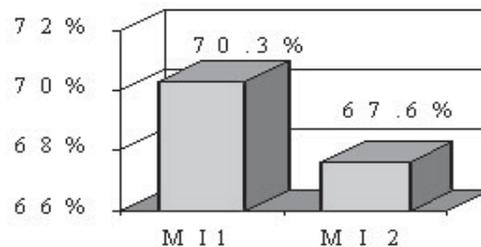


Estos resultados generales indican que, de los tres niveles discursivos considerados, los sujetos de la muestra presentan mejor manejo en los recursos microestructurales, demostrando mayor dificultad en el empleo de macroestrategias, así como en su dominio de la superestructura argumentativa. Todo ello evidencia un logro relativo en el establecimiento de la coherencia local, es decir, que existe un cierto dominio, en cuanto a destrezas que permiten a los sujetos establecer diversas relaciones entre oraciones contiguas y que podría calificarse de relativamente aceptable (69,2%). No obstante, cuando se requiere de una coherencia transpárrafo, se nota una menor capacidad para mantener activo en la memoria las ideas previamente abordadas para, de este modo, seguir manteniendo relaciones pertinentes y organizar la información en torno a la superestructura del texto argumentativo. Todo ello daría cuenta de un tipo de escritura más bien centrada en las palabras y en el nivel sintáctico en la cual el escritor da forma a su composición no como un constructo jerárquico de significados, sino como una reproducción «frase a frase» en que cada eslabón de la cadena va siendo producido en el momento y sólo se alcanza a pensar y retener, en la memoria de corto

plazo, las palabras o la oración anterior. Este tipo de escritura ha sido llamada como «de segmento a segmento» (*bed to bed writing*) por Scardamalia y Bereiter (1982), la que se caracteriza por un listado de estructuras textuales ligadas entre sí, pero carente de organización mayor.

El gráfico 2 muestra pormenorizadamente los resultados obtenidos por los sujetos en el área microestructural:

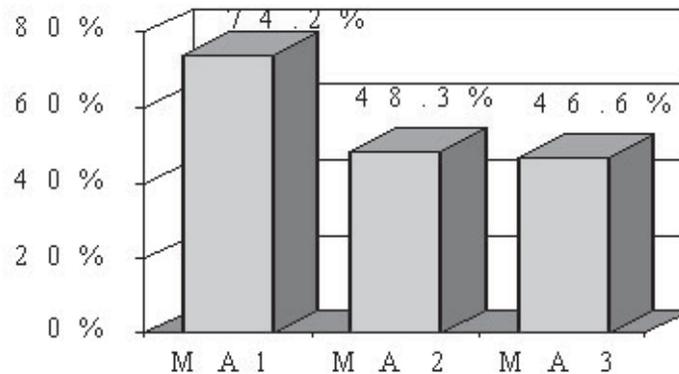
Gráfico 2
Microestructura



Como se puede observar, no existe mayor diferencia entre los dos ámbitos evaluados en este nivel estructural. Se aprecia gran homogeneidad en los resultados promedio, ello indica que estos sujetos alcanzan un cierto dominio en el mantenimiento y cambio de tópico (MI1) y el adecuado establecimiento de nexos interoracionales en el terreno de la coherencia parcial (MI2). En todo caso, si se considera que son alumnos de nivel secundario terminal, su rendimiento en este campo no deja de ser relativo, pues sólo se está evaluando un manejo de recursos discursivos muy elemental que debería evidenciar un dominio muy temprano; por lo tanto, podría esperarse que su logro superara el 70% promedio alcanzado.

El siguiente gráfico presenta los rendimientos promedio en el nivel macroestructural, separados en los tres ámbitos en estudio:

Gráfico 3
Macroestructura



Resulta interesante comprobar que los resultados muestran una clara separación entre dos grupos: el que dice relación con el mantenimiento del tema y el que se refiere a las relaciones entre los componentes de la macroestructura textual de un texto argumentativo. Según se aprecia, los escritos de los alumnos evidencian un marcado dominio de macroestrategias especializadas en la recurrencia temática (74,2 %); no obstante, cabe destacar que en escritos de escasa longitud -no más allá de una página en la mayoría de los casos- el porcentaje de logro alcanzado en este ámbito por los trabajos de alumnos debería ser superior, ya que no se espera que alumnos de esta edad y nivel escolar fallen en mantener la temática tratada, dentro de unos pocos párrafos o que aborden y desarrollen temas no pertinentes a la tarea asignada.

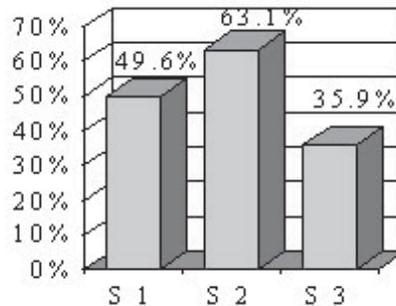
De cualquier modo, no cabe duda que el estudio del proceso de producción textual pone de manifiesto su inherente complejidad, hecho que suele llevar a lo que se ha denominado «sobrecarga cognitiva». El trabajo de redactar un tema, idealmente, obliga al escritor a activar de su memoria semántica los contenidos seleccionados para luego organizarlos de acuerdo a su planificación y llevarlos a un código lingüístico lineal

(tomando en cuenta todos los niveles discursivos, entre otros, léxicos, ortográficos, gramaticales). Todo ello mientras, al mismo tiempo, se mantienen activo en la mente del escritor las condiciones de la tarea, tales como la audiencia implicada y las intenciones y objetivos de escritura. Como se comprende, llegar a ser un escritor maduro en el ámbito macroestructural significa ser capaz de responder a la vez a múltiples exigencias, que darán forma a un texto escrito final con alto grado de coherencia y cohesión.

Ahora bien, escaso es el logro que se observa en los dos subniveles siguientes, con resultados inferiores al 50%. Al parecer, mayor dificultad han encontrado estos alumnos para disponer y aplicar estrategias que les permitan producir textos en que se logren relacionar los componentes macroestructurales del texto, construyendo estructuras no cohesionadas globalmente y carentes de relaciones retóricas entre los esquemas canónicos del texto argumentativo; en otras palabras, se evidencia una falta de dominio experto en el uso de recursos textuales que permitan elaborar un texto en el cual la tesis, los argumentos y la conclusión se presentan coherentemente jerarquizados y organizados.

El último gráfico presenta los resultados porcentuales en cuanto al desempeño en tres subáreas de la superestructura argumentativa:

Gráfico 4
Superestructura



Estas cifras, comparadas con las de los gráficos anteriores, resultan ser las de mayor variabilidad intragrupal. Se puede decir que existe una diferencia significativa entre cada uno de estos tres subniveles. El logro más alto se observa en la construcción de un argumento sólido, bien estructurado, con hechos y circunstancias que lo apoyen y presenten una clara coherencia entre ellos; al parecer, en el terreno superestructural, el mejor desempeño lo ostentan los sujetos cuando deben elaborar por escrito un argumento bien fundamentado, sea en favor o en contra de una postura determinada. Aún considerando que son alumnos terminales del sistema escolar, se detecta un bajo grado de dominio estratégico cuando se trata de enunciar la tesis argumentativa (49,6 %), notándose una tendencia a dejar ésta en forma semi explícita, no plantearla definitivamente o a exponer una tesis absolutamente desajustada con la tarea planteada. Por último, el logro más escaso se detecta en el conocimiento y producción de la categoría superestructural de conclusión (35,9 %). Si bien es cierto que la conclusión es una categoría argumentativa no siempre esencial dentro de esta superestructura, es importante resaltar que los alumnos de la muestra evidencian una carencia en lo que respecta al manejo de técnicas para abordar el cierre final con que concluye el discurso persuasivo. La mayoría de los trabajos manifiestan una ausencia de conclusión o intentan finalizar la exposición argumentativa con una conclusión parcialmente derivada de las premisas o, simplemente, llenan esta categoría con una conclusión no pertinente a los argumentos y la tesis central.

Como se aprecia, de acuerdo a las cifras entregadas, escaso es el conocimiento que los sujetos de la muestra dan de las categorías esquemáticas del discurso argumentativo, hecho que destaca el dominio de una débil competencia discursiva argumentativa escrita y pone en evidencia la necesidad de implementar recursos metodológicos al interior de la sala de clases, con el fin de superar los niveles estratégicos detectados en este ámbito.

COMENTARIO FINAL

En resumen, en términos generales, es posible sugerir que un número importante de los sujetos de la muestra no alcanza lo que podríamos denominar como competencia madura para la producción de textos escritos. Los antecedentes presentados permiten concluir que un grupo de ellos carece de los rasgos que caracterizan este tipo de conocimiento experto y se les debe considerar, más bien, como escritores inmaduros que no logran abordar la tarea de escritura en forma eficiente. Muchos de los bajos logros evidenciados por estos sujetos demuestran escaso dominio de estrategias discursivas apropiadas que les permitan construir macroestructuras adecuadas para textos argumentativos, relacionando elementos textuales y permitiendo las ligazones inferenciales adecuadas. En este sentido, los datos empíricos obtenidos pueden resultar inquietantes si se toma en consideración que los sujetos escritores cursan el último grado de educación secundaria formal. Muchos de ellos culminarán en esta etapa su educación sistemática y, de acuerdo a las cifras presentadas, es evidente que estos sujetos ostentan escasos logros en aspectos relevantes de una habilidad como es la de componer por escrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, G. (1996) *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*, Concepción: Universidad de Concepción.
- Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987) *The psychology of written composition*, London: Lawrence, Erlbaum Associates.
- Cassany, D. (1989) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (1996) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Graó.
- Cooper y Odell (1977) *Evaluating writing: describing, measuring, judging*, USA: NCTE.
- Cunningham, J. y D. Moore (1990) “El confuso mundo de la idea principal”, en J. Baumann (Ed.), *La comprensión lectora (Cómo trabajar la idea principal en el aula)*, Madrid: Visor.

EN BÚSQUEDA DE UN MODELO COGNITIVO/TEXTUAL PARA LA EVALUACIÓN...

- Charaudeau, P. (1983) *Langage et discours. Problématique sémiolinguistique de l'analyse du discours*, Paris: Hachette.
- Charolles, M. (1988) «Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelle depuis la fin des années 1960», *Modèles linguistiques*, X/2.
- Flower, L. y J. Hayes (1981) «A cognitive process theory of writing», en *College composition and communication*, 31.
- Flower, L. (1989) «Cognition, context and theory building», en *College composition and communication*, 40, 3.
- Flower, L. (1990) *Reading to write: exploring a cognitive & social process*, New York: Oxford University Press.
- Flower, L. (1993) *Problem-solving strategies for writing*, New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Frías, M. (1996) *Procesos creativos para la construcción de textos*, Bogotá, Editorial Magisterio.
- Grice, L. (1975) "Logic and conversation", en Cole y Morgan (Eds.), *Syntax and semantics*, New York: Academic Press, 178-188.
- Halliday, M. y R. Hassan (1976) *Cohesion in English*, London: Longman.
- Horowitz, R. (1987) "Rhetorical structure in discourse processing", en R. Horowitz y J. Samuels (Eds.) *Comprehending oral and written language*, New York: Academic Press, 117-155.
- IRA y NCTE (1994) *Standards for the assessment of reading and writing*, IRA y NCTE: USA.
- Lavelle, E. (1993) «Development and validation of an inventory to assess processes in college composition», *British Journal of Educational Psychology*, 63.
- Marinkovich, J. y P. Morán (1995) "La calidad del texto argumentativo en estudiantes de 4o. medio: algunos rasgos significativos", *Estudios Filológicos*, 30.
- Myers, M. (1980) *A procedure for writing assessment and holistic scoring*, Urbana, Illinois: NCTE.
- Nystrand, M. (1982) *What writers know: the language, process, and structure of written discourse*, New York: Academic Press.
- Parodi, G. (1993) «Macroestrategias en la comprensión de textos escritos: relaciones retóricas implícitas», *Estudios Filológicos*, 28.
- Parodi, G. y Núñez, P. (1993) "La macroestructura semántica y el diseño de pruebas de comprensión", en M. Peronard y L. Gómez (Comp.), *Macroestrategias y metacognición en el proceso de comprensión textual*, U.C.V., Informe FONDECYT: Valparaíso.
- Parra, M. (1996) *Cómo se produce el texto escrito: teoría y práctica*, Bogotá, Editorial Magisterio.
- Reuter, Y. (1995) «les relations lecture-écriture dans le champ didactique», *Pratiques*, 86.
- Reuter, Y. (1996) *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris: ESF.
- Ruth, L. y S. Murphy (1988) *Designing writing tasks for the assessment of writing*, Norwood, NJ: Ablex.

- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1982) «Assimilated processes in composition planning», *Educational Psychologist*, 17.
- Sequeira, J. y G. Seymour (1994) «Demandas cognitivas del desarrollo de la expresión escrita en adolescentes», *Pensamiento Educativo*, 15.
- Serafini, M.T. (1994) *Cómo se escribe*, Barcelona: Paidós.
- Salvador, F. (1997) *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- van Dijk, T. (1977) *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*, London: Longman.
- van Dijk, T. (1980) *Estructuras y funciones del discurso*, Madrid: Cátedra.
- van Dijk, T. (1983) *La ciencia del texto*, Buenos Aires: Paidós.
- van Dijk, T. y W. Kinstch (1983) *Strategies for discourse comprehension*, New York: Academic Press.
- Véliz, M. (1996a) «Mantenimiento y cambio referencial en el discurso narrativo escrito por escolares», *Estudios Filológicos*, 31.
- Véliz, M. (1996b) «Competencia textual/discursiva y producción de textos escritos», *Signos*, XXIX, 40.

«ENTRE-TEXTOS: LA INTEGRACIÓN DEL LENGUAJE
ESCRITO EN LA ENSEÑANZA

Gloria Rincón*

Transitar el trecho entre las ideas innovadoras y una práctica pedagógica fuertemente sostenida por rutinas y rituales anclados en una tradición de autoritarismo y de transmisionismo frontal no es nada fácil. A pesar de ello no es posible afirmar que el cambio pedagógico es imposible, porque la institución escolar es también un espacio de resistencia, de construcción, como lo constata por ejemplo, la existencia de movimientos de innovación pedagógica. Infortunadamente, son escasas las investigaciones que acompañan estos esfuerzos para comprender cómo se introducen las transformaciones en el ámbito escolar, cómo éstas afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo que se muestra esta otra cara de la actividad de los maestros y se permite que se profundice en la validez o no de sus propuestas.

Un camino que avanza en la dirección antes mencionada es el consenso logrado en la necesidad de centrar la investigación en la interacción, en el análisis de las actuaciones y los significados que maestros y alumnos construyen por ejemplo, en relación con los textos escritos, para llegar a comprender cómo en la vida cotidiana escolar se potencia u obstaculiza el desarrollo de la competencia comunicativa y de la comprensión y producción de textos escritos. En este

* Coordinadora Programa de Mejoramiento Docente. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

sentido, para la investigación educativa cobran importancia los textos que circulan o se producen en las interacciones entre maestros y los alumnos o entre pares, así como los usos, los procedimientos que se siguen, las actitudes que se adoptan o favorecen, y en general, las relaciones que se establecen, las cuales son manifestaciones de las concepciones que se tienen sobre los objetos, por ejemplo, cómo se enseña el lenguaje tiene que ver con el concepto que un maestro tenga sobre lo que es el lenguaje y cómo se aprende.

Para llevar a cabo estas investigaciones es fundamental otorgar un papel central al lenguaje, a la actividad discursiva como herramienta potente para la construcción de significados compartidos -que es como entendemos los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje-, por cuanto es a través del discurso de la interacción cara a cara entre maestros y alumnos, así como del discurso escrito -también interactivo y dialógico- que circula en diversos textos con los que se interactúa en el aula como se logra definir y redefinir intersubjetivamente los diversos contextos de los contenidos y las actividades escolares, así como también formular las ideas, negociarlas y en algunos casos, modificarlas. Además, en estas interacciones se adquieren formas de utilización del lenguaje, géneros discursivos y lenguajes sociales como los denomina Wertsch (1993) retomando a Bajtin. Este conocimiento que hace parte del conocimiento cultural, es también uno de los objetos de aprendizaje y enseñanza de la institución escolar: aprender ciertos géneros, -sobre todo vinculados al lenguaje escrito-, así como sus usos, es en últimas apropiarse de los conocimientos en cualquiera de las áreas del currículo escolar.

Un ejemplo que confirma la brecha existente entre el desarrollo teórico sobre el lenguaje escrito y las prácticas pedagógicas dominantes, es la enseñanza de los géneros y tipos de texto -aún los propios del discurso académico-: a pesar de la diversidad de propuestas pedagógicas apoyadas en significativos aportes de la lingüística textual, en las aulas

esto sigue siendo un proceso evaluativo, por cuanto a los niños y jóvenes se les exige y «califica» la producción de resúmenes, definiciones, descripciones, etc. pero estos textos no son objeto de enseñanza. Se aprenden más bien implícitamente, por lo cual se obvia su análisis. De este modo pareciera que se consideran producto del «crecimiento personal» (cfr. Colombi, 1997): pasar los grados escolares y tener más edad sería condición suficiente para desempeñarse adecuadamente con estos textos.

Cuestionando esta realidad escolar, los desarrollos teóricos e investigativos en relación con el lenguaje y especialmente con el lenguaje escrito si bien reconocen que parte del conocimiento sobre estos objetos lo proveen las experiencias culturales -tal como lo han puesto en evidencia las investigaciones sobre los conocimientos de los niños acerca de los géneros textuales de uso cotidiano derivados del contexto social (cfr. Blanche Benveniste 1982, Teberosky 1992; Tolchinsky 1992; Teberosky, 1996)- también reconocen que por la variedad de funciones y la diversidad textual, la complejidad de los procesos y la presencia de destrezas y habilidades específicas para comprender o producir un texto determinado, *se puede y se debe* enseñar a leer y escribir, es decir, a comprender y producir textos, porque los avances, así como la apropiación y el dominio de géneros más especializados (además de menos comunes en el contexto inmediato), no se desarrolla de forma natural, sino que requiere de una enseñanza específica y sistemática -y no sólo en la clase de lenguaje- de las diferentes superestructuras textuales, de las características del lenguaje que circula en estos textos -incluidas las del nivel pragmático- de acuerdo con los tipos textuales, de las estructuras retóricas, las marcas textuales de intención comunicativa, de la audiencia posible, de las funciones o actos de habla que se cumplen en los textos, así como de las secuencias que en ellos se presentan. Estas propuestas se apoyan en trabajos como los de van Dijk (1989:199) quien afirma que la enseñanza explícita de las

estructuras retóricas de los textos es importante «... *no solo para la organización de la información de todo el texto en la memoria, a largo plazo, sino también para la posibilidad de interpretación de las conexiones lineales y otras relaciones de coherencia entre las proposiciones de la base textual*».

Con la enseñanza explícita se pretende que además de aprender y enseñar un saber-hacer (saber escribir y leer), los estudiantes sean cada vez más conscientes de los conocimientos que ponen en juego cuando interpretan textos o cuando deben generarlos (saber sobre escribir y sobre leer) y que en este proceso puedan también llegar a sentir que se puede hacer (poder de escribir y de leer), que se puede participar de la cultura escrita, de todos los beneficios que ella puede brindar en una sociedad letrada.

Junto a esta propuesta se encuentra la de organizar el currículo a través de proyectos de aula. Se busca que en los proyectos se generen situaciones contextualizadas de lectura y de producción escrita, con textos auténticos, para que el conocimiento sobre los textos -a nivel pragmático, estructural y gramatical- se produzca como solución a los problemas que se enfrentan, por cuanto se concibe que este aprendizaje sólo es posible cuando se producen textos auténticos: «*Son las dificultades que surgen, los problemas que hay que resolver en el proceso de producción textual lo que permite activar los conocimientos necesarios y ampliarlos*» (Camps, 1996:47).

Bien, pero ¿qué sucede con estas propuestas cuando llegan a las aulas?, ¿cómo se concretan todas estas consideraciones teóricas, todos estos consensos logrados en el desarrollo teórico e investigativo, en el mundo cotidiano escolar? ¿cuáles son los efectos de la introducción de estas ideas en el aula? ¿qué resistencias encuentra su puesta en práctica? La investigación¹ que se presenta a continuación pretende aportar respuestas a algunos de estos interrogantes.

1. Investigación financiada por Colciencias (código 0111-11-001-93).

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SUS OBJETIVOS:

Esta investigación toma como marco el análisis de la actividad conjunta en el aula; por tanto, el análisis de la interactividad, es decir, de la articulación de las prácticas discursivas o no del maestro y las de los alumnos es el eje para la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este marco, la perspectiva investigativa adoptada es el estudio de los mecanismos de influencia educativa². Al tener muy presente la relación maestro-niños-conocimiento como interacción mediada, esta perspectiva permite considerar el papel mediador que desempeñan los sujetos participantes en relación con el conocimiento, revaloriza la función docente y otorga un papel central al lenguaje, aspectos vitales en la comprensión de lo que sucede en las aulas. Por sustentarse en una visión constructivista de la enseñanza y aprendizaje, se reconoce que el conocimiento es una construcción individual, pero también se reconoce que la ayuda que puede facilitar tanto el grupo de pares como el maestro son fundamentales para que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye

2. Como tal comprendemos «la ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno (). Conviene subrayar el doble sentido del concepto de ayuda pedagógica. Por una parte es sólo una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno; es el quien va a construir los significados y la función del profesor es ayudarle en ese cometido. Pero, por otra parte, es una ayuda sin cuyo concurso es altamente improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados que representa y vehiculan los contenidos escolares» (Coll, 1990:448). Esta perspectiva retoma y desarrolla algunas de las nociones de estudios previos tales como:

- El proceso de negociación de la situación para el establecimiento de la intersubjetividad en el aula.
- La importancia del contexto en el que tiene lugar la construcción conjunta de los sistemas de significados compartidos.
- El establecimiento de contextos mentales compartidos.
- El papel de la actividad discursiva en el establecimiento de los contextos mentales compartidos.

el alumno y los significados que representa y vehiculan los contenidos escolares (Coll 1990: 448). Como base para el análisis de los mecanismos de influencia educativa se toman los propuestos por el grupo de investigación liderado por César Coll en la Universidad de Barcelona (1995). Estos son: la cesión y traspaso del control y de la responsabilidad en el aprendizaje del profesor a los alumnos y la construcción de significados compartidos en el aula.

El espacio empírico de esta investigación fue una secuencia didáctica observada en una escuela pública de la ciudad de Cali, en 1995. Correspondió al desarrollo de un Proyecto de aula denominado «MUNDO ANIMAL», realizado entre una maestra y 36 niños entre 8 y 12 años que iniciaban cuarto grado de educación primaria. La maestra, hacía parte -y aún hace parte- de un equipo de maestros que desde 1987 viene adelantando una experiencia de transformación de la enseñanza de la lengua materna en la educación preescolar y primaria.

A través del análisis de esta secuencia se buscaba comprender cómo se concretan o no, los objetivos de un proyecto educativo institucional que tenía como propósito formar lectores y productores de textos, cómo se incorporan o no al currículum escolar los desarrollos y desafíos planteados por los aportes teóricos así como identificar, describir y analizar los mecanismos de influencia educativa que sobre la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito se hacían presentes a lo largo del proyecto pedagógico.

Ahora bien, se partía de la siguiente hipótesis: la identificación y análisis de las formas de organización de la actividad conjunta que construyen los participantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica proporciona indicadores en relación con: las estructuras de participación en las que se inserta el lenguaje escrito, las interacciones que se privilegiaban para orientar la reflexión sobre los procesos de interpretación y producción textual escrita, así como sobre la orientación misma de estos procesos -mediante qué prácticas se

enseña y se aprende a interpretar y/o producir, qué soportes y tipos de textos se utilizan o producen, qué se hace con ellos, qué contenidos se aborda para aprender sobre los textos y en fin, de qué forma los participantes negocian los significados de los textos-.

En general, esta investigación se enmarca en el siguiente propósito investigativo que tan apropiadamente expresan Edwards y Mercer: «...lo que se investiga aquí son los modos en que el conocimiento (y en especial el conocimiento que constituye el contenido de los currícula escolares), se presenta, se recibe, se comparte, se controla, se discute, se comprende o se comprende mal por maestros y niños en la clase. Nos interesa el significado de ese conocimiento para la gente y cómo y en qué medida se convierte en parte de su conocimiento compartido, de su comprensión conjunta» (1988:13).

EL MODELO DE ANÁLISIS

Con el propósito de tener en cuenta la dimensión temporal de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la naturaleza del contenido o de la tarea y la actividad conjunta de profesor y alumnos en el proceso de análisis de una situación de enseñanza y aprendizaje, la unidad de análisis básica en esta perspectiva investigativa es la Secuencia Didáctica (SD), comprendida como lo hacen Coll y otros (1995:207), como «procesos completos de enseñanza y aprendizaje en torno a objetivos, contenidos y tareas determinadas que presentan un inicio, un desarrollo y un final claramente reconocibles».

Ahora bien, para lograr un análisis de la actividad conjunta en el aula es fundamental articular dos niveles:

- el primero, un nivel *macro*, de las formas de organización de la actividad conjunta como marco necesario para establecer el contexto que permitiera interpretar de manera adecuada la negociación, modificación, ruptura y re-establecimiento de los significados sobre un contenido

determinado, porque se asume el aula como un espacio cultural con características propias y peculiares que se concretan en las actuaciones -discursivas y no discursivas- de los participantes. En este nivel de análisis es necesario determinar las formas de organización de la actividad que se presentan, cómo ellas surgen y evolucionan a través de la secuencia didáctica y los ajustes que se producen en esta evolución, para observar de qué manera se manifiesta la cesión y el traspaso de la responsabilidad del maestro al alumno.

- el segundo, un nivel *micro* cuyo propósito es la aproximación a la forma como los participantes negocian los significados sobre los objeto de conocimiento en las interacciones. En el caso de esta investigación, el interés estaba referido a los aportes cognitivos y metacognitivos que una maestra introducía sobre la producción escrita, es decir, qué aspectos enfatizaba, qué y cómo planteaba los problemas, cómo buscaba o hacía buscar las soluciones, cómo orientaba los procedimientos a seguir y cómo todo esto incidía en sus alumnos cuando estos abordaban la tarea de producir textos escritos.

Las unidades de observación, registro y análisis del primer nivel son las Sesiones (S), los Segmentos de Interactividad (SI) y las configuraciones de segmentos de interactividad (CSI) (Cfr. Coll y otros 1995). Las dos primeras unidades están en relación con lo que sucede habitualmente en la clase, es decir, que obedecen a una división normal de la actividad escolar. Las sesiones indican los cortes temporales de la Secuencia Didáctica y permiten observar su evolución. Dentro de cada sesión es posible distinguir los segmentos de la interactividad. Estos se identifican por los cambios que se presentan en la actividad conjunta de acuerdo con dos criterios: «la unidad temática o de contenido (aquello de lo cual se habla o aquello de lo cual se ocupan los participantes) y el patrón de comportamiento o actuaciones dominantes» (Ibid: 256). Una unidad intermedia entre los dos niveles es la Configuración de Seg-

mentos de interactividad, en cuanto ella expresan las repeticiones sistemáticas de series de SI que aparecen en el mismo orden a lo largo de una secuencia didáctica.

Teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, para el segundo nivel se adoptó como unidad de análisis el *texto*³ -ya fuera oral o escrito-. Se adoptó esta unidad porque el propósito era dar cuenta de cómo se orienta la comprensión y producción de textos escritos y esto, en el contexto escolar, se concreta en unos intercambios discursivos orales -las explicaciones o los comentarios de los alumnos y los maestros- y en unos textos escritos determinados -que se leen y/o producen-. Se trató entonces de analizar todos los textos que se presentaron en la interacción de la maestra y el grupo de alumnos en los Segmentos de Interactividad en los que la actividad conjunta tomó como eje la interpretación y producción de textos escritos.

Para este análisis fueron de singular importancia los estudios sobre el análisis del discurso en el aula. Si bien en este campo se han logrado importantes avances, el análisis sigue centrado en el discurso oral o en el discurso escrito, sin considerar la interacción entre ellos tal como sucede en el proceso de construcción de conocimientos compartidos en la enseñanza y aprendizaje. Para enfrentar esta dificultad se definió realizar el análisis de todos los textos desde la perspectiva semántico-pragmática del discurso. Se trata de integrar todos los niveles del discurso, de manera sistemática, tal como lo propone van Dijk (1993:43): «En vez de estudiar varias propiedades semánticas y pragmáticas del discurso aisladamente, hemos seguido uno de los criterios metodológicos básicos de una teoría gramatical, a saber el de que los niveles estudiados se relacionan sistemáticamente».

En este sentido, en el análisis de los textos producidos en los intercambios orales no fue suficiente considerar cada **turno** aisladamente, ni siquiera relacionarlos en **pares adyacen-**

3. definido como una «unidad lingüística básica independiente de su tamaño y su realización, que subyace al discurso».

tes. Fue necesario situar los turnos en **Secuencias de Intercambios o episodios**, es decir, en una unidad mayor constituida por varios turnos que giran alrededor de un mismo tema o procedimiento y que afecta tanto lo semántico como lo pragmático. Por esta razón fue necesario llevar a cabo un análisis local combinado con un análisis molar sobre cómo estos movimientos conversacionales hacían concretos los objetivos instruccionales de la actividad. La combinación de estos análisis, permitió ir determinando las operaciones que impulsaba la maestra para orientar a sus alumnos en la construcción de conocimiento sobre el lenguaje escrito y cómo éste llegaba a ser conocimiento compartido.

Para llevar a cabo el análisis de **los textos escritos** -producidos por adultos y por niños mediante la interacción oral tanto entre niños como con el profesor y en interacción con un texto escrito que se impuso como modelo- se retomaron los aportes del método de transcripción propuesto por Blanche Benveniste (1992), así como el análisis sobre textos pedagógicos no-narrativos propuesto por Martínez (1994), quien a su vez se basa entre otros en los planteamientos de Bajtín, 1929, Widdowson, 1979, Fillmore, 1974, Chafe, 1976, Halliday 1976, van Dijk 1980, 1993, y Florence Davies, 1982).

El primero, ofrece un pre-análisis que suministra un «esqueleto» sintáctico sobre el cual puedan superponerse otros análisis. Permite visualizar y leer las producciones no sólo en lo que dicen, sino en cómo lo dicen. Si bien no es un análisis en profundidad, en cuanto no toma en cuenta las intenciones de los interlocutores, ni sus posiciones en los enunciados, deja abierta la posibilidad de integrarlos en un fase ulterior. Sin embargo, permite una primera clasificación de elementos constituyentes de un texto y una percepción gráfica más fácil. Dado que para la transcripción se parte de la noción de eje sintagmático y paradigmático y de una teoría de la rección sintáctica en la que el léxico ocupa un lugar particular, el procedimiento implica determinar primero, cada uno de los sintagmas. Se establecen luego las relaciones

de dependencia entre el verbo principal o constructor, los elementos obligatorios (su valencia), los elementos optativos pero gobernados por el verbo (elemento regido) y los elementos asociados a la construcción verbal. Los elementos regidos explicitan las causas (debido a, a causa de, por causa, porque), las consecuencias (para, gracias a) y las condiciones (si, por) de los hechos mientras que los elementos asociados explicitan las circunstancias temporales y espaciales de los hechos.

El segundo, el análisis propuesto por Martínez (1997), tiene en cuenta los siguientes niveles:

- *Análisis textual*: permite la aproximación al sistema referencial, es decir, a las estructuras específicas del texto y en este sentido, a las relaciones de cohesión que se evidencian en la construcción de la textualidad.
- *Análisis discursivo*: posibilita «identificar el punto de vista del escritor de un texto y constituye el nivel de coherencia y la organización de las funciones en el discurso» (Martínez, 1994:18) en el sentido de analizar cómo se establece el desarrollo ilocutivo del texto a través del análisis de las funciones (actos de lenguaje) que constituyen la estructura retórica del texto. Su propósito es tomar conciencia de cómo el lenguaje es utilizado para realizar actos comunicativos específicos en un género discursivo particular. Un concepto central es el de coherencia. De esta manera, este nivel de análisis también incluye el desarrollo ilocutivo, es decir, la manera como los actos comunicativos se relacionan entre sí al interior de un discurso para narrar, describir, argumentar, etc.
- *Análisis global*: a partir de los dos análisis anteriores, se confrontaron los resultados textuales con los rasgos formales del género relacionado, buscando sus puntos de encuentro y dificultad. De este modo, a partir de integrar los análisis precedentes, se permite definir la estructura semántica que el texto expresa, al mismo tiempo que se hace una valoración general del proceso.

Para tener un parámetro para el análisis evolutivo y evaluativo de la producción escrita de los alumnos, se analizaron los textos escritos producidos antes que la maestra enseñara un modelo, en los que los niños se referían a un animal -producidos de manera individual, como resultado de tareas para la casa-; los textos escritos sobre descripciones de animales que los alumnos escribieron durante la presentación y explicación de un modelo textual para producir esta clase de textos -producidos primero en forma grupal y luego individual-; y por último, los textos escritos por los alumnos después de enseñado el modelo, en una de las actividades del proyecto en que la maestra propuso un trabajo individual en clase -sin hacer explícita la condición de seguir el modelo- para producir textos descriptivos sobre animales.

Para atender el interrogante sobre si los alumnos retomaron o no en sus producciones grupales los conocimientos trabajados colectivamente con la maestra y cómo lo hicieron, fue necesario analizar la interacción entre un grupo de niños mientras producían su texto. Debido a que simultáneamente todos los grupos estaban trabajando en la producción escrita sólo fue posible observar uno de éstos.

LOS RESULTADOS:

«...observar el modo cómo se busca, se consigue, se pierde o incluso se evita la comprensión compartida en la charla cotidiana de maestros y alumnos en clase puede revelarnos más, no sólo sobre la educación en clase, sino también sobre la comunicación de conocimientos en un sentido mucho más amplio.»(Edwards y Mercer, 1988:14).

Si bien se hará referencia a los procedimientos, textos y usos presentes durante todo el desarrollo del proyecto, los resultados que se presentan en este artículo están centrados en el análisis de los Segmentos de Interactividad (SI) en los que la maestra intentó enseñar explícitamente sobre textos, en este caso sobre el texto más frecuente en esta secuencia didáctica: la descripción de animales, un texto expositivo

denominado «características» dentro de la tipología adaptada por Martínez (1994:111) para los textos no-narrativos pedagógicos.

Según informó la maestra, su propósito durante estas sesiones era que sus alumnos fueran conscientes de *la forma como estaba organizada la información en un texto* descriptivo de animales para que luego realizaran sus producciones teniendo en cuenta este orden. En consecuencia, las interacciones a través de textos orales y escritos que se encuentran en estos SI tenían como propósito mediatizar la construcción de **un** conocimiento particular, que, en este caso, era de la misma naturaleza que las mediaciones, es decir, de naturaleza textual, o como lo dicen Pontecorvo y Orsolini «*do que debe ser hecho es una acción discursiva que es a la vez objeto de la negociación entre los participantes*» (1992:128). A diferencia de otras interacciones en las cuales a través de textos orales o escritos explícitamente se mediatiza el conocimiento de otros objetos, en esta ocasión, los textos orales y escritos que mediatizaban la relación **intersubjetiva** -constituidos por estructuras lingüísticas y textuales determinadas- buscaban que los estudiantes comprendieran y apropiaran **intrasubjetivamente** unas estructuras lingüísticas y textuales determinadas.

De este modo, el conocimiento del contenido (qué dicen los textos sobre un animal) que era la temática que se venía abordando se unió con el conocimiento retórico, es decir, cómo comunicar ese contenido (cómo se describe un animal). Durante las tres sesiones en las que se trabajó alrededor de este contenido la estructura de participación fue muy variada caracterizándose por la alternancia entre los intercambios de información y los trabajos de producción, primero en grupo en la clase, y luego individual, en la casa, para aplicar el modelo.

El análisis realizado aporta las siguientes respuestas a las preguntas planteadas en esta investigación:

CUÁLES FUERON LAS ESTRUCTURAS DE PARTICIPACIÓN QUE SE PRESENTARON DURANTE EL DESARROLLO DEL PROYECTO? EN CUÁLES DE ELLAS SE ENCONTRÓ LA PRESENCIA DE TEXTOS ESCRITOS?

El primer nivel de análisis permitió recorrer los múltiples y variados momentos en que en este proyecto estuvo presente el trabajo con textos escritos en gran medida favorecida por las actuaciones de una maestra que, comprometida con el objetivo de formar lectores y productores de textos, ajustó permanentemente la enseñanza para dirigir la actividad de sus alumnos hacia este propósito. Esta intención educativa se refleja por ejemplo, en el hecho de que seis de las siete clases de Segmentos de Interactividad (SI) que fue posible identificar en el análisis de las diez y nueve sesiones que duró el proyecto, estaban estructurados básicamente alrededor del trabajo con textos escritos:

- 1.- SI de Producción escrita mediante trabajo colectivo (PETC).
- 2.- SI de Producción escrita mediante trabajo grupal (PETG).
- 3.- SI de Producción escrita mediante trabajo individual (PETI).
- 4.- SI de mirar libros y escuchar explicaciones (ML).
- 5.- SI de lectura silenciosa (LS).
- 6.- SI de intercambio de informaciones (II).

Ahora bien, cada uno de estos SI estaba situado en un punto determinado en relación con el control y la responsabilidad por parte de la maestra o de los alumnos (a veces un sub-grupo de éstos) en la realización de las tareas que implicaban los contenidos de aprendizaje, predominando de modo diferencial durante las tres *fases* que comprendió el proyecto. Es decir, la *naturaleza de la tarea*, en este caso la realización de un *proyecto de aula*, determinó que durante la planificación predominaran unas formas de interacción diferentes a las que predominaron en la ejecución o en la evaluación del proyecto.

Durante la planificación, que no fue un proceso exterior al proyecto o de responsabilidad exclusiva de la maestra, sino que hizo parte de la actividad conjunta, dominó el trabajo colectivo (SI de PETC) en el que la maestra a través de preguntas, de contraejemplos, de solicitar varias respuestas, iba logrando que se llegara a acuerdos que se registraban en unos textos escritos primero en el tablero y luego copiados por los niños y la maestra en sus cuadernos y también en unos carteles que se colocaron en las paredes del salón -justificación del proyecto, definición de los subtemas, inventario de las fuentes de información disponibles en las casas de los niños y en la escuela, clasificación de estas fuentes y por último, las actividades a realizar y el momento de efectuarlas-. Este trabajo colectivo se preparaba mediante el trabajo en grupo, o a través de tareas para la casa en los que se producían textos previos que se tomaban como punto de partida para la negociación. Los textos producidos eran listas de justificaciones, de preguntas -que se discutían y reformulaban-, de actividades, de recursos, etc. El plan elaborado sirvió para controlar el desarrollo del proyecto y fue además un parámetro para la evaluación..

El análisis permitió concluir que durante la planificación si bien hubo abundante participación de los niños, fue sobre la maestra sobre quien recayó la mayor responsabilidad y control del aprendizaje. Sin embargo, como se verá más adelante, haber logrado que esta fase se cumpliera garantizó el que en la fase siguiente pudiera ceder a sus alumnos mayor responsabilidad y control de su aprendizaje.

Durante la ejecución del proyecto, cuando el énfasis del trabajo era el abordaje de los contenidos de ciencias naturales se presentó la alternancia de trabajos en grupo (PETG), individuales (PETI), colectivos (PETC) y de otros en los que algunos alumnos llevaron libros para explicar a sus compañeros algunos gráficos (Mirar Libros). Predominó la estructura de intercambio de información (II) porque había habido una

planificación compartida con los niños, estos sabían sobre qué se iba a tratar en las sesiones. Además, el tema era de su interés (fue definido por ellos) y no era desconocido en su totalidad -así las categorías taxonómicas no las precisen en el mismo grado que la maestra intenta-; también, porque en la escuela donde se realizó el proyecto se llevaba a cabo un programa de promoción de lectura y había en este grupo de alumnos, varios niños y niñas identificados como lectores asiduos. La presencia de las alternancias de las estructuras de participación, son expresión justamente de los mecanismos de traspaso del control y la responsabilidad que se iban presentando en la actividad conjunta: dado que en el SI de Intercambio de Información no participaban todos los niños, la maestra acudía a otras estructuras de participación que permitieran, discontinuamente, ir cediendo a **todos** los alumnos mayor control y responsabilidad sobre la tarea.

A través de los SI la maestra, retomando los aportes que los niños hacían sobre un animal que les interesaba, iba introduciendo precisiones en el significado de algunos conceptos para clasificar animales, otros sobre la anatomía de los vertebrados y sobre la adaptación y evolución de los animales. Buscaba que los alumnos llegaran a **síntesis** que se registraban también sintéticamente (por medio de cuadros sinópticos que la maestra iba elaborando a medida que los alumnos iban leyendo, o explicando o dando ejemplos). De este modo, fue integrando a las preocupaciones muy concretas de los niños sobre un animal, conceptos más generales, que ella consideraba debían quedar muy bien comprendidos. La maestra no se restringió por tanto a abordar únicamente las preguntas de los niños. Esto comprueba que la actividad conjunta no es un simple reflejo de un plan previo más o menos previsto sino que se va construyendo y articulando en la propia interacción de los participantes y su desarrollo.

Debido al clima de confianza que se vivió durante todo el proyecto, los niños manifestaron tranquilamente sus conocimientos previos escolares y no escolares: ejemplos de estos

últimos fueron las asociaciones entre 'mamíferos' y 'mamar gallo'⁴, entre 'ser mamífero' y 'tener alimentación vegetariana', entre 'ser mamífero' y 'no ser amamantado' como sucede hoy a muchos niños, etc. Estas intervenciones ponen de presente la interacción que los niños están estableciendo entre su marco social de referencia -el mundo cotidiano- y el marco específico de referencia -constituido por conceptos especializados- que la maestra intentaba que se compartiera. Al hacer explícitas estas relaciones -y la maestra integrarlas al diálogo- se posibilita la reflexión, en la tarea de construir conocimiento.

Cuando se trabajó alrededor del **análisis de la estructura textual de un texto descriptivo de animales**, nuevamente se encontró en la organización de la actividad un dispositivo para ir cediendo autonomía a los alumnos: la primera aplicación del esquema se hizo mediante un trabajo grupal en clase mientras que la segunda aplicación fue individual, en casa.

Finalmente, durante **la evaluación**, que se vivió como un proceso permanente así se presentaron algunos momentos para prácticas específicamente evaluativas, éstas se presentan en estructuras de participación que ceden un alto grado de control y responsabilidad a los alumnos. Tal vez esto sea producto de una concepción de la evaluación como la demostración de los aprendizajes.

Durante el desarrollo del proyecto nunca se observó que la evaluación se relacionara con una calificación o como una manera de regular la participación y disciplina de los niños. Así hubiese revisión y evaluación de los trabajos, este proceso no era para calificar, ni los niños lo reclamaban o competían por esto. Tampoco el que no existiera calificación era un motivo para dejar de trabajar. Por el contrario, la evaluación como hipótesis sobre cómo se está construyendo el conocimiento, permitía a la maestra evaluar tanto la

4. Expresión popular que tiene varios significados, uno de éstos. divertirse a costa de otro u otros.

intersubjetividad que se iba logrando como las rupturas que se iban produciendo. Con base en ellas tomaba decisiones para continuar y definir las «ayudas» que necesitaba introducir o para suspenderlas y/o retirarlas cuando consideraba conveniente.

Las prácticas evaluativas realizadas fueron:

a) un juego de lenguaje -sesión 14-, que creó un contexto en el cual los niños sin sentirse evaluados primero produjeron por escrito, individualmente, un texto descriptivo de un animal, adoptando o no el modelo propuesto -no fue explícita esta restricción-. Luego leyeron silenciosamente el texto que les fue entregado para identificar el animal descrito a partir de la comprensión de lo leído y por último, en la confrontación con los otros niños, pudieron argumentar su comprensión.

Esta estrategia permitió evaluar -sin necesidad de recurrir a las habituales pruebas escritas- por un lado, la aplicación del contenido de ciencias naturales y por otro, en la producción escrita la apropiación del modelo de descripción que la maestra había propuesto y trabajado y en la lectura, la comprensión textual.

b) revisión colectiva del texto de la planificación -sesión No. 15-, se leyeron una a una las preguntas planteadas y fueron evaluando si las habían tratado durante el desarrollo del proyecto. Las que se consideraba que no estaban trabajadas, o no lo suficiente, se copiaban de nuevo para incorporarlas a la entrevista que se iba a preparar para llevarla a cabo el día siguiente. Cuando no había acuerdo en si ya se había tratado, se discutía y se daban argumentos, citando diferentes momentos del proyecto. Este proceso implicó recordar el proceso ejecutado, hacer explícitos algunos contenidos y finalmente, si era necesario, reformular la pregunta. Esta evaluación dio paso a una nueva fase de planeación, donde se determinaron nuevos ejes de contenidos para las últimas sesiones del proyecto.

c) **cuestionarios individuales de preguntas abiertas**, no iguales para todos -tres cuestionarios- que la maestra elaboró y luego fotocopió para que cada uno de los niños lo respondiera por escrito. En estos cuestionarios más que evaluar a los niños, se trataba de **evaluar el proyecto como tal**, en sus procedimientos y actividades, o de permitir la auto-evaluación. Es decir, así como se había ampliado la idea de contenidos de las ciencias naturales -lo que se dice y el cómo se dice- también se ampliaba la idea de lo evaluable -los contenidos y los procedimientos para aprenderlos-.

En general, el análisis muestra los modos cómo la maestra intentaba traspasar progresivamente el control sobre el aprendizaje a los alumnos, sin llegar a cederlo totalmente. En esta investigación, al igual que en la que realizó Onrubia (1992), se encontró que estos traspasos eran discontinuos. Los datos analizados permiten además observar que este traspaso estaba vinculado con el conocimiento de la maestra sobre el tema que estaba trabajando -a medida que se sentía más segura sobre lo que explicaba daba más posibilidades de participación a los alumnos- y los conocimientos que consideraba iban logrando sus alumnos -como lo muestran las consignas de las situaciones de aplicación del esquema textual enseñado-.

Finalmente es importante resaltar otra conclusión a la que se llegó en el análisis: a pesar de que la estrategia del trabajo por proyectos busca una mayor horizontalidad en la relación maestro-alumnos, de todas formas persiste la asimetría. Un ejemplo de ello fueron las decisiones que tomó la maestra para introducir actividades no planificadas cuando notó la presencia de rupturas o de malentendidos. Esta situación permite afirmar que la planificación conjunta de un proyecto, con toda la potencialidad que ella entraña, no limita la actividad de los profesores, aunque si la orienta.

¿CÓMO SE INTEGRÓ EL TRABAJO SOBRE EL LENGUAJE ESCRITO DURANTE EL DEARROLLO DEL PROYECTO?

Durante todo el desarrollo del proyecto se pudo observar que se trabajó con y sobre los textos escritos por lo menos de dos maneras:

IMPLÍCITAMENTE: A través del uso de una cantidad y variedad de material impreso y audiovisual (enciclopedias, fascículos, textos especializados y escolares, afiches, carteleras, cuadernos y videos) que se hojeaba o visualizaba, que se leía cuando y donde se consideraba importante, que servía para apoyar argumentos en las discusiones, al que se remitían para resolver dudas, para ampliar informaciones, que se disfrutaban individualmente o en pequeños grupos mientras esperaban que los compañeros terminaran, que estaban disponibles en el rincón de lectura o en el pupitre de la maestra así como en los maletines de los compañeros, etc. También, a través de la reorganización colectiva de textos construidos a partir de producciones grupales o individuales para adecuarlos a las situaciones comunicativas (en la planificación del proyecto, en los registros de los temas que se iban abordando, en la elaboración de un libro sobre animales). De este modo, los niños pudieron experimentar la escritura como proceso complejo que exige formulaciones y reformulaciones; la importancia y posibilidad de volver sobre los textos para evaluar los aprendizajes y avanzar en el conocimiento; la producción de diversos tipos de textos de acuerdo a la situación comunicativa; la escritura como medio para prefigurar la acción, para retomar avances anteriores y de este modo garantizar la continuidad de un trabajo interrumpido; la adecuación lingüística entre las partes de un texto y de acuerdo con las condiciones pragmáticas -coherencia y cohesión-; el uso de textos borradores, la corrección ortográfica y la precisión de las ideas que se van a escribir como responsabilidad de todos, no sólo de la maestra y aún de los textos de la maestra, la consideración de las relaciones interpersonales entre los interlocutores para definir el tono (familiar, formal) de un escrito, etc.

EXPLÍCITAMENTE: Mediante el análisis de la forma como estaba organizaba la información en la descripción de un animal. Justamente en el análisis de estos momentos se centran algunas de las respuestas que se encuentran más adelante.

¿QUÉ ENSEÑÓ LA MAESTRA SOBRE LOS TEXTOS?

El segundo nivel, a través del análisis de las mediaciones orales y escritas presentes cuando la intención fue enseñar explícitamente sobre textos, hizo evidentes las concepciones, las contradicciones y en general, los caminos a través de los cuales se concreta la propuesta hoy muy difundida y aceptada de integrar la enseñanza y el aprendizaje sobre textos al aprendizaje sobre los contenidos que se encuentran en los textos que se leen o producen en el aula. Debido a las intenciones del proyecto institucional -los cuales la maestra compartía- fue posible que las actividades realizadas permitieran a los niños y a la maestra plantearse la producción escrita como espacio de problema, como proceso. Los problemas que los niños se plantearon produciendo sus textos y las formas de resolverlos que mostraron fueron bastante similares a las que la maestra se había planteado cuando explicaba como era el texto descriptivo de animales que ella adoptó como modelo. Lógicamente los problemas no fueron iguales porque los dos procesos tampoco lo eran: la maestra intentaba interpretar un texto y explicar cómo estaba organizado, los niños tenían que comprender esta interpretación y explicación y producir unos textos siguiendo las indicaciones dadas por la maestra y por el texto modelo. Los dos procesos se encontraban en el hecho de que convertían la lectura y la escritura en procesos complejos y a los textos en unidades semánticas y discursivas, no sólo en acumulación de informaciones.

En el proyecto observado se encontró que la maestra trabajó explícitamente (aunque no de manera precisa y organizada) los siguientes contenidos sobre el conocimiento retórico:

- 1.- **consciencia de que en un texto no sólo hay información -espacio del contenido-. También hay una**

forma como está organizada la información -espacio retórico-. Esta forma es necesario conocerla, porque también «da a entender», «quiere decir».

Este contenido no fue fácil de abordar en la primera presentación porque los niños estaban centrados en el contenido semántico y en este sentido «decir», «entender» únicamente tenían este referente. Por esto, la maestra retoma el contenido en los dos SI siguientes, intercalando las explicaciones con situaciones de puesta en práctica.

- 2.- **consciencia que un texto tiene partes y que la información se debe presentar teniendo en cuenta esas partes del texto.**

Esta tarea no fue muy difícil para los niños, quienes muy pronto incorporan este contenido en los textos que escriben, así no coloquen en cada parte la información que deba ir. Es posible que las señalizaciones del texto modelo (espacios, diferenciación tipográfica entre títulos, subtítulos y partes) facilitaron que esta información se tuviera en cuenta.

- 3.- **consciencia de que en la primera parte -en la definición- la información está presentada teniendo en cuenta una determinada jerarquía de las categorías referidas a un animal (de mayor a menor grado de inclusión). En este sentido el orden en que se dicen las informaciones es significativo, el lugar donde deben decirse también lo es.**

Para lograr este conocimiento debía haber claridad en el significado de cada una de las categorías. Los niños, la mayoría tenían claras cada una de estas categorías individualmente, pero las relaciones entre ellas no. Por ello, inicialmente no lograban considerar esta jerarquía. A medida que fueron ganando precisión en las relaciones entre las categorías, este orden se fue haciendo más notorio.

- 4.- **consideración del significado de cada una de las categorías utilizadas para determinar que información podía agregarse a continuación en cada una de las partes del texto para no repetir informaciones - característica propia de los textos expositivos-.**

La maestra refuerza este contenido sobre todo en la segunda explicación. A partir de este momento los niños la tienen más en cuenta.

- 5.- **Selección de los contenidos para colocar en cada parte del texto -así se copiaran de otros textos- de acuerdo con el subtítulo que anunciaba el contenido.**

El análisis de las producciones de los niños después de explicado el modelo comprueba que esto se logra en gran medida y hasta cierto punto se supera en relación con el texto modelo.

- 6.- **conocimiento y utilización en los textos producidos de las características y funciones del título, de los subtítulos y de los espacios necesarios para distribuir adecuadamente la información en el espacio de una hoja o del cuaderno.**

Esta información se hizo relevante cuando se trabajó en el cuaderno. En las producciones anteriores y siguientes -que fueron hechas en hojas sueltas- los niños la tuvieron en cuenta.

¿CÓMO ENSEÑO ESTOS CONOCIMIENTOS SOBRE TEXTOS?

En la sesión 8 llevó al aula fotocopias de una descripción sobre el tigre y las repartió a cada uno de los niños. Les solicitó leer en silencio. Luego fue haciendo preguntas sobre el contenido de cada párrafo y sobre la forma como estaba organizada la información. Después, propuso a los niños una producción en grupo pero con una restricción: organizar la descripción de manera similar a la del texto fotocopiado. Al día siguiente volvió a explicar sobre todo cómo estaba la información en la primera parte y las relaciones que había

entre **clase** y **características**. Después les dejó como tarea para la casa hacer otra descripción individualmente. En la siguiente sesión, la maestra revisó una a una las producciones de los niños e hizo nuevas precisiones, ahora más relacionadas con aspectos de presentación y distribución de la información.

Esta organización evidencia las siguientes *estrategias discursivas*:

- Trabajar el espacio del contenido referido a este tema antes de enfrentar el contenido retórico.
- Seleccionar -y entregar fotocopiado a cada niño- un texto descriptivo breve, muy bien señalado, cuyo contenido se organizaba mediante subtítulos.
- Tener una representación global del texto -mediante la lectura silenciosa de todo el texto-.
- Garantizar una representación fragmentaria del texto -mediante la lectura por parte de la maestra de cada párrafo (a pesar que todos los niños lo tenían en una fotocopia)- para que estuviera muy presente en los intercambios sucesivos el referente parcial al que se iba a aludir.
- Favorecer la participación de los niños para vincular sus conocimientos previos con este nuevo tema- a través de preguntas para que los niños se centraran en el espacio retórico de los textos-.
- Reformular sus preguntas ante la dificultad de los niños en comprenderlas -evidente en las respuestas que toman como referente el espacio del contenido-.
- Volver a retomar el espacio del contenido para tener en cuenta la participación de los niños como para garantizar que no hay problemas en este espacio.
- Incluir a los niños en la comprensión que ella tenía de estos nuevos contenidos -a través de dar respuestas a sus preguntas utilizando plurales: «nos dicen», «entendemos», etc.-.

- Proponer una ficción sobre el espacio del contenido («que tal si yo que el tigre es un insecto») con el objetivo de hacer evidente la función retórica de la definición que aparecía en el texto.
- Plantear situaciones de aplicación de este contenido, que progresivamente van involucrando diferentes niveles de dificultad así: primera aplicación, mediante trabajo en grupo, en la clase, sobre el animal que más tuvieran información y teniendo a mano el modelo, variedad de textos sobre animales y además a la maestra para resolver inquietudes; segunda aplicación, mediante trabajo individual en la casa; finalmente sin tener textos escritos de los cuales copiar datos, sin hacer explícita la consigna de seguir determinado modelo y sin seleccionar el animal al cual referirse.
- Hacer la revisión de todos los textos de dos maneras: una, mediante conversación con la maestra, para hacer notar las dificultades en relación con ambos espacios: el del contenido y el retórico; la otra, introducir en el siguiente segmento de intercambio de información los problemas más generales que ella había detectado.

¿POR QUÉ LA MAESTRA ENSEÑÓ DE ESTA MANERA?

Primero que todo, fue por iniciativa de la maestra que en este proyecto se introdujo la reflexión sobre la producción escrita así como la consciencia de una forma de organizar la información para hacer la descripción de un animal. Este no fue un tema surgido de los intereses de los niños. Si embargo, porque ella pensaba que era importante -según dijo: «facilita la comprensión de los textos»-, hábilmente logró integrarlo. Por ello, no es casual que el tema sólo se introdujera en la sesión 8 y no en las iniciales del proyecto. Además de lo anterior, el análisis permitió inferir estas otras concepciones que parecían guiar las decisiones que la maestra tomó para orientar esta enseñanza:

- el conocimiento retórico sólo será incorporado si antes hay un conocimiento sobre el contenido semántico que el texto plantea, tal como afirman autores como Smagorinsky (1994-197):
«El modelado parece funcionar mejor cuando los que están aprendiendo tienen el conocimiento de contenido adecuado, pero carecen de una estructura para representarlo»
- la inexistencia de una estructura en los textos de los niños antes de la enseñanza de un modelo. Este supuesto la lleva a no tener en cuenta la organización de los textos que los niños habían producido antes de que ella enseñara un modelo, o los que habían leído, así como a no explorar los conocimientos previos de los alumnos sobre este tipo de texto desconociendo las conexiones con otras fuentes de información que ella misma había auspiciado. Estas actuaciones son contradictorias con la concepción de globalización e integración de la estrategia de proyectos y con una visión constructivista de la enseñanza y del aprendizaje.
- los conocimientos retóricos deben enseñarse a los niños. Por ello, ella introduce este contenido.
- «modelar» la producción de las descripciones de animales adoptando un texto modelo y andamiar el proceso a través de la interacción discursiva son vías pedagógicas para hacer posible el conocimiento retórico en los niños.

También, el análisis mostró que, en últimas, las dificultades que los niños iban presentando en sus producciones fueron los ejes que orientaron la selección de los contenidos retóricos que se abordaron. La maestra no tenía un plan totalmente definido sobre este objeto: éste se fue construyendo a través de la interacción. Del mismo modo se pudo concluir que la progresión temática entre las tres sesiones fue el resultado del aprendizaje de la maestra a través de los problemas que los niños presentaron y que le ayudaron a hacer visibles contenidos de lo retórico. Como explicó ella:

...a mí me obligó también a entrar a precisar, precisarme a mí: hay cosas que diferencian a este texto, así yo lo haya usado para leer, pero nunca me había detenido en las características, para ello había que evidenciarlas y tuve que evidenciarlas para mí.

Este es un ejemplo tanto de las contradicciones propias de los procesos de cambio docente como de los modos a través de los cuales se abren paso las propuestas consideradas «novedosas» en la enseñanza: debido a que no hacen parte del marco de conocimientos de los maestros deben ser construidas por aquellos que se atreven a introducirlas en sus prácticas pedagógicas. El análisis permitió pues confirmar la hipótesis de que los procesos de enseñanza y de aprendizaje tienen efectos no sólo en los alumnos sino también son un espacio formativo para el desarrollo o estancamiento de las competencias comunicativas escritas de los maestros.

¿INCIDIÓ ESTA ENSEÑANZA EN LAS PRODUCCIONES DE LOS ALUMNOS? ¿CÓMO?

Si bien durante el desarrollo de este proyecto la maestra no hizo explícitas las implicaciones del conocimiento y uso de esta estructura en la *producción escrita*, si aplicó y evaluó su enseñanza a partir de situaciones de producción, no tanto de interpretación. En general, en las producciones de los niños se hizo evidente la influencia que ejerció, en la mayoría, la enseñanza de un esquema textual y de algunas características textuales y discursivas de la descripción de animales, así como también la influencia de algunas estructuras lingüísticas del texto que se adoptó como modelo, además de un manejo cada vez más preciso y amplio de las categorías taxonómicas sobre el mundo animal. Sin embargo, los niños no asumieron mecánicamente el esquema, sino que introdujeron variaciones que tienen que ver con:

- características propias de sus procesos de adquisición del lenguaje escrito, como por ejemplo mayor exigencia

de la presencia de sujetos y por ello mayor presencia de mecanismos referenciales gramaticales y léxicos (cfr. Tolchinsky, 1993) así como presentan dificultades para dar autonomía a algunos significados, mantener la concordancia gramatical numérica, etc.;

- Una mayor complejidad de sus conocimientos sobre los animales, que les permite comprender informaciones más amplias y establecer relaciones entre ellas. De este modo, enriquecen las informaciones que deben ir en cada una de las partes que la estructura del texto modelo les propone.
- Tener en cuenta esta mayor complejidad conceptual los lleva a una mayor complejidad textual, superando en este sentido al texto modelo.

En general, el proceso de enseñanza logró que se transformara la representación de la tarea de describir animales: antes de que la maestra lo trabajara los niños se la representaban como copiar de libros; luego adicionaron una restricción: se puede copiar pero antes hay que organizar la información en un orden particular y con base en un esquema dado. Así, además de buscar informaciones, había que ajustarlas a un esquema modelo -global- y atendiendo a cada una de sus partes -local-. Parafraseando a Scardamalia y Bereiter (1992:48)

«la consecuencia es que la información recuperada (en nuestro caso no sólo de la memoria sino también de fuentes impresas o audiovisuales) no sólo debe adaptarse a las necesidades del tópico y del género, sino que debe contener buenas posibilidades de adaptarse a las restricciones específicas originadas por el análisis del escritor del problema retórico (en este caso, cómo seguir el esquema dado)».

En síntesis, el análisis mostró cómo se logró que los niños se plantearan la producción de un texto descriptivo de animales como un problema a resolver, en el que se implicaban dos espacios: el del contenido -en cuanto hay una información en el texto que le es pertinente- y el retórico -

referido a las partes de ese texto, al orden que cada una y las relaciones y funciones entre todas las partes que componen un texto-.

Después de desarrollar esta investigación son muchos los interrogantes que quedan. Algunos de ellos son de orden metodológico, porque si bien haber asumido una perspectiva de análisis semántico-pragmática permitió una combinación de aspectos micro y macro, hay necesidad de afinar más el análisis para que se logre un mayor nivel explicativo de las relaciones **entre-textos** orales y escritos. A nivel pedagógico, es fundamental que desde la línea de investigación de los mecanismos de influencia educativa se aborde la conceptualización de otros mecanismos de influencia educativa, que si bien están presentes en la relación maestro-grupo de alumnos-contenidos curriculares, los traspasan porque son del ámbito institucional, del funcionamiento social de la institución escolar que impone restricciones a las formas de la actividad conjunta en el aula. Este abordaje se hace urgente hoy que parece existir un consenso en la necesidad de conceder autonomía a las instituciones escolares (cfr. la Ley General de Educación Colombiana. Ley 115/94), porque además de contribuir a la comprensión del mismo concepto de autonomía en este escenario socio-cultural, permitirá recorrer el trecho entre el texto legal y los hechos cotidianos.

Como antes se dijo, con esta investigación se intentó una aproximación a esos caminos en los que se concreta en las aulas, entre maestros y niños, eso que se llama la enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita. Como mostraron los resultados, estos caminos son confusos, difusos y bastante alejados de lo que tan claramente recomiendan los teóricos y dependen en gran medida del compromiso de maestros y maestras como la que se observó.

En fin en esta investigación se recorrió un camino que así se cierre en un punto, éste es como la tierra, es sólo uno más entre los millones que hay en el universo complejo e inabarcable que es la comprensión de los procesos de ense-

ñanza y de aprendizaje, y por lo tanto una pequeña base para levantar la mirada y volver a empezar, porque como dice el maestro Rodari: *Arremangáos que hay mucho trabajo por hacer!*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPS, ANA. (1996) «Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica» en *Cultura y educación* No. 2
- CAMPS Y DOLZ. (1996) «Presentación: Enseñar a escribir» en *Cultura y educación* No. 2
- COLL, César. (1983) *Psicología genética y aprendizajes escolares* (Comp.). México: Siglo XXI.
- COLL, César (1995) «Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa» en P. Fernández Berrocal y M. Angeles Melero (comps.) «La interacción social en contextos educativos» Madrid, siglo XXI Edit.
- COLOMBI (1997) «La enseñanza de los géneros textuales como proceso» en *Procesos de la lectura y la escritura*. Maria Cristina Martínez (comp.) Edit. Universidad del Valle, Cali.
- EDWARDS D. y MERCER, N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula* Barcelona, Paidós.
- MARTINEZ, María Cristina.(1994). *Análisis del discurso* 1a. edición. Edit.Facultad de Humanidades Univalle Cali-Colombia. (1997) 2a. Edición, Programa Editorial, Universidad del Valle.
- PONTECORVO Y ORSOLINI (1992) «Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad» en *Revista Infancia y Aprendizaje No.58, 1992*
- ROCKWELL ELSIE (1982) «Los usos escolares de la lengua escrita» en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ferreiro, E.y Gómez M. (Comp.). (1982) México: Siglo XXI.
- RINCON BONILLA GLORIA (1998) «Bueno profe, usted que tiene un poco más de condiciones en palabras, ¿cómo nos puede ayudar? En *Revista de Univalle*, Abril de 1998. Cali.
- RINCON BONILLA GLORIA (1998) «ENTRE-TEXTOS» Mecanismos de Influencia educativa en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria» Informe de investigación presentado a Colciencias.
- SCARDAMALIA Y BEREITER (1992) «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita» en revista *Infancia y Aprendizaje No.58, 1992*
- SÁNCHEZ, EMILIO (1993) *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Edit. Santillana, aula XXI, Madrid.
- SOLÉ, ISABEL (1992) *Estrategias de lectura* editorial Graó, Barcelona.
- TEBEROSKY, A. (1992) *Aprendiendo a escribir*. Edit. Horsori, Barcelona
- TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY L. (1995) *Más allá de la alfabetización*

ENTRE-TEXTOS: LA INTEGRACIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO EN LA ENSEÑANZA

- Santillana Siglo XXI, Buenos Aires.
- TOLCHINSKY, Liliana. (1992). Ponencia para el Primer Congreso de Acción Educativa. Bello Horizonte, Brasil.
- TOLCHINSKY, Liliana. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito» Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Edit. Anthropos, Barcelona.
- VAN DIJK, Teun A. (1993) *Texto y contexto* Edit. cátedra, Madrid, cuarta edición.
- VYTGOSKY, L. S. (1973) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- VYTGOSKY, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Barcelona, edit. crítica.
- WERTSCH, James. (1993) *Voces de la mente: Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada* Visor, Madrid.

ESTRATEGIAS METACOMPENSIVAS EN ALUMNOS
UNIVERSITARIOS. EL CASO DE LA AUTOCORRECCIÓN

Emilce Balmayor*
Adriana Silvestri*

Este trabajo se propone analizar las estrategias desarrolladas por alumnos ingresantes a la universidad enfrentados a una tarea en la que se involucran habilidades metacognitivas: la autocorrección.

A partir de la formulación de Flavell (1978) se considera *metacognición* al conocimiento sobre los propios procesos cognitivos y productos de la cognición. Las habilidades metacognitivas resultan necesarias para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento.

La actividad *metalingüística*, por lo tanto, forma parte de las actividades metacognitivas en tanto conocimiento por parte del sujeto de los procesos de comprensión y producción del lenguaje y de los productos de los mismos. Esta actividad interactúa necesariamente con otros procesos integrantes de la metacognición, tales como la metamemoria o la meta-atención.

Las investigaciones sobre metacognición se centran en dos aspectos. En primer lugar, en los *saberes metacognitivos*, es decir, aquellos conocimientos sobre variables, objetivos y estrategias de una tarea determinada que permiten seleccionar el conocimiento previo pertinente y aplicarlo dentro de contextos específicos. En segundo lugar, enfoca el

* Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

monitoreo activo y la *regulación* de los propios procesos cognitivos, en relación con metas y objetivos conscientes. Esta actividad implica el dominio de saberes metacognitivos.

Los factores que integran el monitoreo metacognitivo son la *planificación*, la *evaluación* y la *regulación* de la tarea (Ehrlich, 1994). El proceso de evaluación implica la capacidad de valorar adecuadamente las propias aptitudes y limitaciones con respecto a las demandas cognitivas de una tarea específica, así como el propio desempeño durante el curso de la misma. La evaluación cumple un papel central, ya que orienta y desencadena la regulación de los procesos cognitivos, es decir, la distribución del tiempo y la selección y eventual cambio de estrategias. En cuanto a la planificación, se considera un indicador de la actividad cognitiva consciente en relación con las metas y características de una tarea específica.

Desde el punto de vista sociocultural, la metacognición puede ser considerada como el desarrollo de un discurso socialmente compartido (Middleton y Edwards, 1992). La metacognición presenta, entonces, una base sociodiscursiva a partir de discursos que se generan específicamente en contextos de resolución de problemas. Para analizar la metacognición en esta perspectiva, resulta indispensable tener en cuenta la mediación institucional que se produce, ya que es el marco que indica los objetivos y proporciona eventualmente las estrategias para alcanzarlos.

Desde este punto de vista teórico, adoptado para la presente investigación, las estrategias metadiscursivas no son analizables en abstracto, como habilidades cognitivas de carácter universal, sino enfocándolas en tanto operaciones aprendidas y exigidas en un marco institucional concreto, en este caso, la universidad.

La regulación consciente de los procesos comprensivos y productivos es una habilidad imprescindible para alumnos universitarios, que durante su formación deberán enfrentar frecuentemente la lectura de textos complejos y la escritura controlada con fines de comunicación y construcción de nuevos

conocimientos. Las actividades evaluadoras de la institución, a su vez, demandan que el estudiante pueda tanto conocer sus propios procesos de comprensión y memorización como controlarlos efectivamente para lograr una mayor eficacia en el aprendizaje. El objetivo deseable es que las estrategias metacompensivas lleguen a automatizarse, lo que disminuye la carga cognitiva de la actividad, aun cuando aquellas permanezcan disponibles para el análisis consciente si el grado de dificultad de la tarea lo demanda.

PRUEBA ADMINISTRADA

Con el objeto de analizar las habilidades metacompensivas de los alumnos ingresantes a la universidad, se diseñó una prueba que reprodujera, en la medida de lo posible, un tipo de tarea habitual en la actividad del alumno universitario: la resolución de un cuestionario de comprensión sobre un texto académico típico. La ejecución de la prueba se dividió en dos etapas con el propósito de aislar los factores de control intencional del proceso comprensivo. En la primera etapa los alumnos leyeron un texto y resolvieron luego un cuestionario de comprensión con el texto ausente (se asignaron 30 minutos a cada actividad). En la segunda etapa, los alumnos tomaron nuevamente el texto y corrigieron, ampliaron o completaron sus respuestas.

El texto seleccionado es representativo del tipo de texto explicativo-argumentativo con el que el alumno se verá enfrentado en el curso de una carrera universitaria y presenta un grado de dificultad intermedio que permite prever la necesidad de autocorrección.

Se considera habitualmente que la detección de problemas de comprensión o de conservación y que la corrección de los mismos son indicadoras de procesos de evaluación y regulación de la comprensión. Con el objeto de asegurar que el control de la comprensión fuera un proceso conscientemente dirigido, es decir, que tuviera carácter metacompensivo, en la prueba se asignaron solo 5 minutos a la tarea de corregir.

Con esta limitación de tiempo, el alumno no puede realizar una relectura completa de la fuente para confrontarla con su desempeño previo, sino que debe evaluar con precisión sus problemas de comprensión-retención, para regresar a un segmento determinado del texto con el objeto de localizar la información pertinente para rectificar.

La prueba se realizó sobre el texto de Susan Sontag "Contra la interpretación" (ver apéndice). El cuestionario de comprensión constaba de nueve preguntas, seis de respuesta de desarrollo y tres de respuesta por selección múltiple. Se administró a un grupo de 82 alumnos cursantes de la materia Semiología del Ciclo Básico Común (ciclo introductorio de la Universidad de Buenos Aires).

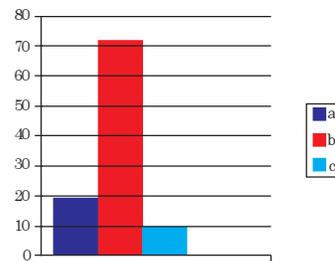
Resultados de la prueba

A continuación se detalla en qué aspectos de la regulación comprensiva se detectaron dificultades.

1. AUTOEVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

La evaluación de la propia comprensión lectora puede realizarse con diversos grados de complejidad, lo que genera distintas posibilidades de acción en la tarea rectificadora, en especial con respecto a la operación pertinente para mejorar el desempeño: responder a una pregunta no contestada en primera instancia, ampliar una respuesta incompleta o corregir una respuesta incorrecta:

1- Tipos de operación



- a: respuesta
- b: ampliación
- c: corrección

La autoevaluación negativa más sencilla es la que se genera ante la imposibilidad de responder. En esta situación, la conciencia de no haber comprendido o recordado la fuente surge obligatoriamente, por lo que no resulta adecuado considerar que esta operación es metacomprendensiva. En todo caso, podrá suponerse que es la operación de menor nivel de complejidad.

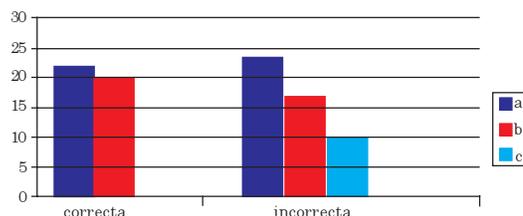
En la primera lectura, el 10% de las preguntas quedó sin contestar y el 44% de los alumnos no contestó por lo menos una pregunta. En la segunda lectura, el 40% de las preguntas no contestadas anteriormente fue respondido. El 26% de los alumnos dejó en esta segunda instancia preguntas sin responder. Quienes prefirieron corregir o ampliar respuestas antes que intervenir sobre los puntos sin contestar, sí revelaron una evaluación de la dificultad de las distintas preguntas y una decisión sobre prioridades en función de las propias posibilidades de responder.

En un segundo plano de dificultad se encuentra la conciencia de haber tenido problemas de conservación o de recuperación de la información, generadores de respuestas incompletas o imprecisas. La operación que resuelve este tipo de autoevaluación es la ampliación de la respuesta. Como se observa en el gráfico 1, fue esta la operación más empleada. Sin embargo, el 30% de estas (21% del total) no resultaron adecuadas, ya que se trataba de respuestas erróneas que debieron haber sido corregidas y no ampliadas.

La opción preferente por la ampliación se debe a que esta operación es más sencilla que la corrección, ya que implica agregar información en la misma dirección conceptual, sin revertir en la segunda oportunidad las representaciones semánticas generadas en la primera lectura.

En el gráfico 2 se observan los diversos tipos de ampliación realizados.

2- Tipos de ampliación



- a: agregado de información nueva
- b: precisión o aclaración de respuesta
- c: agregado de síntesis o conclusión

El tipo de ampliación en el que se observa peor desempeño es el agregado de síntesis, lo que confirma la dificultad de las operaciones que involucran representaciones macroestructurales.

La tercera posibilidad, la corrección parcial o total de la respuesta, revela la identificación de un error comprensivo detectado en el curso de la segunda lectura. Solo el 10% de las intervenciones en preguntas de desarrollo fueron correcciones, aunque -como ya se indicó- un 21% más debió haber sido corregido, pero fue objeto de ampliaciones.

La posibilidad de completar la respuesta no mejoró de manera relevante el desempeño de los alumnos: la relación entre los resultados de la prueba antes y después de realizadas las ampliaciones no resultó estadísticamente significativa. Esto indica que la estrategia de ampliación no se implementa todavía de manera eficaz, ya sea porque no es la estrategia pertinente para rectificar la respuesta o porque no se selecciona adecuadamente la información necesaria para mejorar la respuesta incorrecta.

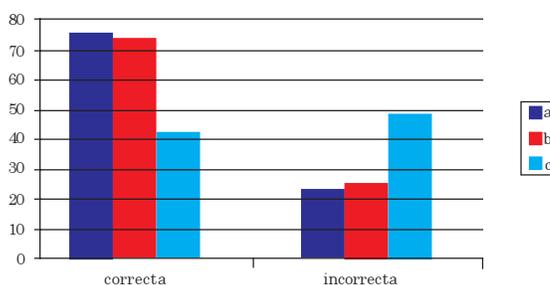
2. Búsqueda de información

También en la búsqueda de información pertinente para resolver la tarea pueden determinarse grados de complejidad

ESTRATEGIAS METACOMPENSIVAS EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS...

en función del desempeño de los alumnos. Como se observa en el gráfico 3, la mayoría identificó correctamente el párrafo y el segmento del párrafo que incluían la información. Sin embargo, cuando la información estaba repartida en segmentos discontinuos, la identificación fue incompleta: en la pregunta 4, que presentaba esa condición, el 77% de los alumnos que intervinieron en ella en la segunda lectura apelaron a uno o a otro segmento en forma excluyente. La dificultad comprensiva se observa en la detección del concepto pertinente: sólo el 42% de los alumnos realizó esta operación correctamente.

3- Información pertinente



- a: identificación de párrafo
- b: identificación de segmento
- c: identificación de concepto

Este resultado revela que, como operación metacomprensiva, la búsqueda de información guiada por un objetivo de rectificación resulta todavía difícil. Los alumnos pueden detectar difusamente el segmento que contiene la información, pero no logran determinar qué concepto les permite rectificar o ampliar su respuesta con problemas de comprensión/conservación, especialmente en los casos en que el concepto se encuentra implícito y debe, por lo tanto, inferirse.

3. Regulación de la producción

La tarea de corrección/ampliación comprende varias actividades que deben ser reguladas, no solo las que corresponden al momento comprensivo (comprensión en primera lectura, resolución del cuestionario de comprensión, búsqueda en segunda lectura de información necesaria para rectificar) sino también actividades de producción de un texto adecuado.

Entendemos que el enunciado que se añade en la segunda etapa de la prueba es producto del conflicto que se genera al querer comunicar las diferencias entre el texto fuente y el texto propio original. Hay, entonces, en esta actividad, una búsqueda de precisión semántica que tiende a satisfacerse de alguna manera, con el fin de salvar las posibles diferencias entre ambos textos.

Analizamos estos enunciados desde dos puntos de vista a nuestro juicio complementarios: la finalidad de la producción (aspecto pragmático) y el mecanismo discursivo (aspectos léxico y proposicional, y dimensión argumentativa). Así, por un lado, el alumno produce un enunciado que tiene por finalidad dar satisfacción a su encuestador, representado por las preguntas, y, por otro, reformula el texto fuente y el texto propio original. Estos dos aspectos son considerados por Gulich y Kotschi (1985) como un acto verbal de naturaleza dialogal, en el primer caso, y como un acto verbal de composición textual, en el segundo. Agreguemos también que cuando se realiza una paráfrasis se cumple con el objetivo de hacer más comprensible un enunciado para el interlocutor, es decir, se pretende que esta nueva producción sea una explicación.

Como se observó en el punto 1., la operación más frecuente fue la ampliación o completamiento de la respuesta original. Se observa que los enunciados de completamiento son, en su mayoría, enunciados parafrásticos del texto fuente, entendiendo por paráfrasis “una equivalencia semántica entre dos enunciados del discurso (xRy)” (Gulich y Kotschi, 1985, p. 38). Aunque es posible reconocer una paráfrasis aun con un

reducido conjunto de semas comunes, el 79% de los enunciados muestra muy pocas diferencias con el texto fuente.

También se observan en los enunciados de ampliación casos de refraseo del texto fuente, es decir, reformulaciones caracterizadas por la repetición de una estructura léxico-gramatical.

Si bien pueden distinguirse varios tipos de paráfrasis, clasificamos en nuestra muestra solo dos tipos: paráfrasis explicativa (suma de aspectos suplementarios del texto fuente) y paráfrasis reductora (resumen o nominalizaciones). Señalemos que se contempló la condición de que las paráfrasis son dependientes de los criterios de relevancia puestos en juego y que la equivalencia semántica se consideró tanto en los significados denotados como en los referenciales.

Las paráfrasis explicativas consisten en un enunciado más extendido que intenta mejorar la propia producción con un propósito pragmático: esclarecer el significado del enunciado para el destinatario. Las observadas en los alumnos involucraron términos, proposiciones y/o contemplaron la orientación argumentativa del texto. Las paráfrasis reductoras, un 50% menos frecuentes que las anteriores, operaron reduciendo la proposición mediante nominalizaciones o la argumentación mediante calificaciones.

Cuando el alumno emplea una paráfrasis explicativa, puede suponerse que considera que su propia producción es, en alguna medida, deficitaria. Puede plantearse, entonces, la cuestión de qué aspectos de su enunciado intenta mejorar el alumno.

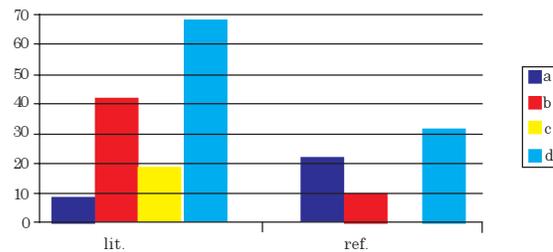
El caso más frecuente (66%) es el de quienes buscaron un mayor acercamiento léxico o proposicional al modelo del texto fuente. Se trata de una operación de especificación, en tanto se observa que producciones bien concebidas a nivel proposicional han sido corregidas en el nivel léxico en un intento por hacerlo idéntico o más próximo al texto fuente. Es decir, la producción del alumno es con frecuencia un término conceptualmente más general y, en su corrección, opta por el léxico del texto fuente que -aun correspondiendo al mismo

campo semántico- resulta ser más restringido y por lo tanto más específico.

Con mucha menor frecuencia, algunos alumnos ampliaron el sentido del enunciado anterior con el agregado de nuevos datos o intensificaron el concepto aumentando la calificación, en general mediante la reiteración con sinónimos o frases sinonímicas.

De estos datos se desprende que los alumnos buscan en el texto fuente información semántica y lingüística, buscan qué decir y cómo decirlo, de modo que la información conceptual aparece atada a la superficie de la fuente. La consecuencia es el alto grado de literalidad que se observa en los enunciados de los alumnos. Teniendo en cuenta que el trabajo se resolvió con texto presente, podemos incluir en la categoría de literales también los enunciados de refraseo que solo modifican la fuente con el agregado de marcadores expositivos o de adaptación. Como se advierte en el gráfico 4., la mayor parte de los alumnos (68%) reprodujo literalmente la fuente.

4- Relación con la fuente



- a: información implícita
- b: información implícita y explícita
- c: información explícita
- d: total

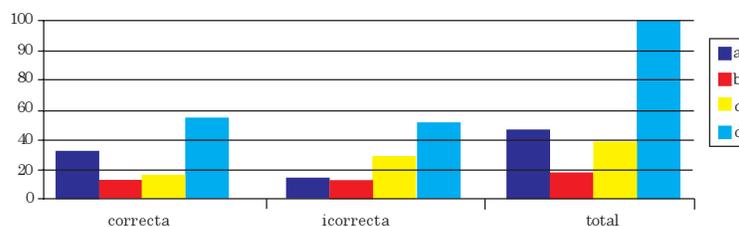
En este aspecto, se encontraron diferencias motivadas por el tipo de información que solicitaba la pregunta. Entre las

respuestas reformuladas, la mayoría fue para intervenir sobre preguntas que requerían información implícita, o tanto implícita como explícita, y ninguna para las que requerían información explícita en el texto. Esta relación se invierte en el caso de las respuestas literales (véase gráfico). Puede concluirse que la reformulación es una operación por la que los alumnos optan solo obligadamente, cuando el texto no les permite “copiar” literalmente un segmento para responder.

En el caso de las respuestas parafrásticas, los marcadores observados con mayor frecuencia pueden ser analizados desde dos puntos de vista, el pragmático y el semántico. En el primer caso, encontramos marcadores que indican un acto verbal dialogal. Algunos de estos marcan reorientación de la propia actuación (“no, me confundí ...”), o confirman la propia actuación con valor explicativo (“o sea ...”, “ya que ...”). En el segundo caso, los marcadores funcionan como nexo que manifiesta el tipo de relación semántica entre el texto propio original y el metatexto de corrección, ya sea rectificando el texto (“en realidad ...”), confirmándolo o sumando información (“dice también ...”). A propósito de los marcadores, Gulich y Kotschi (1985) sostienen que los marcadores de reformulación tienden a consolidar la paráfrasis aun con equivalencia débil y, en cambio, son raros en el refraseo.

En cuanto a las respuestas literales, en la mayoría se advirtió un uso -generalmente limitado- de marcadores expositivos o de adaptación (véase gráfico 5), en especial con la función de adaptar la respuesta a la formulación de la pregunta.

5- Intervenciones literales



- a: adaptación a la pregunta
- b: adaptación al enunciado previo
- c: sin adaptación
- d: total

Esta tendencia se debe probablemente al entrenamiento escolar, que suele enfatizar la importancia de la “respuesta completa” que retoma la formulación de la pregunta. Obsérvese que la mayor parte de las adaptaciones a la pregunta fue correcta, en contraste con las adaptaciones al desarrollo previo de la respuesta o las intervenciones sin empleo de marcadores de adaptación. Así, casi la mitad del total de agregados literales generó incoherencias o problemas de cohesión con respecto al propio texto del alumno, tal como puede advertirse en el siguiente ejemplo:

Pregunta: ¿Por qué el arte no es verdadero, en sentido estricto, para Platón?

Fuente: Al considerar los objetos materiales ordinarios como objetos miméticos, imitaciones de formas ...

Respuesta: Porque es una imitación de una imitación, *porque considera que los objetos materiales como objetos miméticos o sea imitaciones de formas.*¹

Estos resultados evidencian que, como lectores/escritores poco hábiles, los alumnos muestran dificultad para controlar y regular simultáneamente procesos diversos que componen la tarea. Con la restricción impuesta por el tiempo de resolución, la opción por resolver la tarea metacomprendiva de ampliación/corrección es excluyente respecto del control de la producción de un enunciado coherente y cohesivo.

Algunos casos, aunque de frecuencia no muy alta, ratificaron esta conclusión: un 9% de los alumnos generaron una respuesta tautológica con respecto a la pregunta. Se trata de casos extremos de incapacidad de regular simultáneamente diversas actividades. Estos alumnos olvidaron durante el proceso

1. En los ejemplos, los agregados en la segunda intervención aparecen en itálicas.

qué estaban respondiendo, información que es obligatorio conservar para controlar adecuadamente la intervención:

Pregunta: ¿Por qué el arte no es verdadero, en sentido estricto, para Platón?

Respuesta: Porque es una imitación de otra imitación. No es útil. *Ni verdadero.*

Se observó también en el 10% de los alumnos la producción de intervenciones telegráficas, de comprensión difícil para el receptor. Estas son asimismo indicadoras de falta de regulación en el momento productivo, ya que exponen una representación condensada, propia del lenguaje interior, adecuada para una tarea de regulación autodirigida y no orientada a otro receptor:

Pregunta: ¿Qué opina la autora sobre la idea de que la forma está separada del contenido?

lo que expresa que: (defensa del arte)

Respuesta: La autora opina que es una idea absurda. Forma no tiene que estar separada de contenido.

CONCLUSIONES

Los resultados de las pruebas indican un dominio precario de las estrategias metacompensivas en textos académicos típicos.

En la mayor cantidad de casos, la producción primera de respuesta tiene sentido superordinado y, luego, con texto a la vista, se busca la especificidad, la intensidad explicativa o la ampliación con conceptos más precisos obtenidos del texto fuente. La precisión y el ajuste está dado por el texto fuente como único fundamento de autoridad, y de allí se parte para construir una segunda respuesta. La producción segunda o metatexto de corrección es un acercamiento para que el texto propio se encuentre lo más próximo posible a esa "construcción perfecta" que, para el alumno, es el texto fuente. Hay una dependencia muy fuerte en el aspecto conceptual y léxico: nadie

discute el texto. La mayor precisión se vuelve entonces identidad. La falta de dominio en el conocimiento del tema que se está tratando los obliga, casi seguramente, a esta dependencia léxica. El término propuesto en primera instancia representa el concepto tal como el alumno lo reconoció y luego la precisión se logra por la identidad, que suele ser más precisa que la producción primera.

Así, se advierte en los alumnos poca flexibilidad cognitiva en las operaciones de comprensión. Un proceso de comprensión óptimo supone la construcción de representaciones semánticas estables, pero no inmodificables, ya que -sobre todo en el marco de una institución universitaria- todo producto de la comprensión de un texto debe encontrarse disponible para la puesta en relación con otros conocimientos, ya sea provenientes de otros textos como de sucesivas relecturas que profundicen la comprensión del mismo texto, con el objeto de que la información nueva enriquezca los esquemas conceptuales de conocimiento previo y, a su vez, sea modificada por la vinculación con dichos conocimientos (Kintsch, 1994).

La resolución de las pruebas evidencia, en cambio, que los alumnos tienen dificultades para efectuar este tipo de operaciones, lo que se observa en la escasa actividad de ampliación y, aun más, de corrección de sus propias representaciones. Esta última operación reveló ser la más problemática para los alumnos, ya que -como hemos señalado- implica revertir el producto de la comprensión.

Los alumnos más hábiles desplegaron sus habilidades metacomprendivas durante el proceso de comprensión, utilizando estrategias auxiliares tales como el subrayado del texto y el apunte marginal. Sin embargo, una vez alcanzado este primer producto de la comprensión, sus representaciones -al igual que las de los lectores menos hábiles- no se encuentran fácilmente disponibles para una modificación posterior.

Las operaciones metacomprendivas exigidas por la tarea planteada implican la capacidad de autoevaluar adecuadamen-

te tanto el proceso como el producto de la propia comprensión y la capacidad de detectar incongruencias y contradicciones conceptuales en sucesivas relecturas y confrontaciones con el texto. Solo cuando el texto organiza estas operaciones (como en los casos en que la información buscada se encuentra expuesta explícitamente o relevada paratextualmente) los alumnos tienen éxito en la tarea. Debe recordarse que los estudiantes se habituaron, durante el ciclo secundario, a trabajar con textos didácticos, en los que abundan los facilitadores -tanto textuales como paratextuales- de la comprensión y que, en esta prueba, se enfrentaron a textos científicos que no los proporcionan.

La complejidad de las estrategias evaluadas está relacionada también con el hecho de que exigen actividad simultánea de diversas operaciones cognitivas, tanto comprensivas como productivas. Así, los resultados de la prueba evidencian en varias instancias efectos de sobrecarga que se resuelven en detrimento de alguna de las operaciones involucradas: los alumnos no logran controlar al mismo tiempo la comprensión y la producción. Para ser eficaces en esta tarea, deberían haber alcanzado un nivel de habilidad que les permitiese resolver automáticamente un aspecto mientras mantienen la regulación consciente del otro. En tanto sus habilidades son todavía insuficientes, la estrategia más frecuente es descansar -en la medida en que es posible- en la copia literal del texto.

Las escasas operaciones de rectificación realizadas no fueron beneficiosas para los lectores hábiles ni para los menos hábiles. Las actividades de autocorrección implican, entonces, el dominio de estrategias metadiscursivas complejas que se encuentran aún en proceso de aprendizaje para los alumnos ingresantes a la universidad.

Apéndice

CONTRA LA INTERPRETACIÓN

La primera experiencia del arte debió de pertenecer al mundo del encantamiento, de la magia: el arte sería un instrumento del rito (las pinturas de las cuevas de Lascaux, Altamira, Niaux, La Pasiega, etc.). La primera teoría del arte, la de los filósofos griegos, proponía que el arte era mimesis, imitación de la realidad.

Y en este punto precisamente se plantea la cuestión peculiar del *valor* del arte. Pues la teoría mimética, por sus propios términos, reta al arte a justificarse a sí mismo.

Platón, que propuso la teoría, lo hizo al parecer con vistas a establecer que el valor del arte es dudoso. Al considerar los objetos materiales ordinarios como objetos miméticos, imitaciones de formas o estructuras trascendentes hasta la mejor pintura de una cama sería solo una "imitación de una imitación". Para Platón, el arte ni tiene una utilidad determinada (la pintura de una cama no sirve para dormir) ni es, en un sentido estricto, verdadero. Y los argumentos de Aristóteles en defensa del arte no desafían en realidad la visión platónica de que el arte es un elaborado engaño una mentira. Pero sí discute la idea platónica de que el arte sea inútil. Mentira o no, el arte tiene para Aristóteles un cierto valor, en cuanto forma de terapia. Después de todo, replica Aristóteles el arte es útil, medicinalmente útil, en cuanto suscita y purga emociones peligrosas.

En Platón y Aristóteles la teoría mimética del arte va pareja con la presunción de que el arte es siempre figurativo. Pero los defensores de la teoría mimética no necesitan cerrar los ojos ante el arte decorativo y abstracto. La falacia de que el arte es necesariamente un realismo puede ser modificada o descartada sin

siquiera trascender los problemas delimitados por la teoría mimética.

El hecho es que toda la conciencia y reflexión occidentales sobre el arte han permanecido en los límites trazados por la teoría griega del arte como mimesis o representación. Solo admitiendo esta teoría, el arte en cuanto tal por encima y más allá de determinadas obras de arte se hace problemático necesitado de defensa. Y es la defensa del arte la que engendra la absurda concepción según la cual algo que nos han enseñado a denominar "forma" está separado de algo que nos han enseñado a denominar "contenido" y la bien intencionada tendencia que considera esencial el contenido y accesoria la forma.

Incluso en tiempos modernos descartada ya la teoría del arte en cuanto representación de una realidad exterior por la mayoría de artistas y críticos y admitida la teoría del arte como expresión subjetiva persiste el rasgo fundamental de la teoría mimética. Concibamos la obra de arte según un modelo pictórico (el arte como pintura de la realidad) o según un modelo de afirmación (el arte como afirmación del artista) el contenido sigue apareciendo en primer lugar. El contenido podrá haber cambiado. Quizá sea ahora menos figurativo menos lúcidamente realista. Pero aún se supone que la obra de arte es su contenido. O, como suele afirmarse hoy, que una obra de arte por definición dice algo ("X dice que...", "X intenta decir que...", "X dijo...", etc., etc.).

Aunque en la actual evolución de muchas artes pueda parecer que nos distanciamos de la idea de que la obra de arte es primordialmente su contenido esta idea continúa ejerciendo una extraordinaria hegemonía. Permítaseme sugerir que eso ocurre porque la idea ahora se perpetúa bajo el disfraz de una cierta manera de enfrentarse a las obras de arte profundamente arraigada en la mayoría de las personas que consideran

seriamente cualquiera de las artes. Y es que el abusar de la idea de contenido comporta un proyecto perenne, nunca consumado, de *interpretación*. Y, a la inversa, es precisamente ese vicio de acercarse a la obra de arte con intención de interpretarla lo que sustenta el espejismo de que exista en realidad algo similar al contenido de la obra de arte.

(Fragmento de "Contra la Interpretación", de Susan Sontag, incluido en **Contra la Interpretación**, Barcelona, Seix Barral, 1969, pp. 11-12).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ehrlich, M.F. (1994) *Mémoire et compréhension du langage*. París : P.U. de Lille.
- Flavell, J. (1976). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Gulich, E. y T. Kotschi (1985). Les actes de reformulation dans la consultation. La dame de Caluire. En: P. Bange (comp.) *L'analyse des interacciones verbales. La dame de Caluire: une consultation*. Actes du colloque tenu à l'Université de Lyon II.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory and learning. En: *American Psychologist*, abril 1994, nº 4.
- Middleton, D. y D. Edwards (1992). Recuerdo conversacional. Un enfoque sociopsicológico. En: Middleton, D, y D. Edwards (comp.) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido*. Barcelona: Paidós.

DIÁLOGO CON EL TEXTO¹

Mabel Pipkin Embón*

UBICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Nos preocupa la poca lectura que se realiza en el aula, el poco uso de libros en general y de buenos libros en particular, la poca o ninguna lectura de autores reconocidos. Nos preocupa, además, por qué las lecturas de textos en la escuela se realizan generalmente “por única vez”, modalidad ésta que impide el procesamiento profundo e integrado de lo leído. A pesar de la cantidad de investigaciones realizadas sobre el tema, de todas las modificaciones en los planes de estudios, de todas las “buenas intenciones” de los maestros, los alumnos y alumnas no leen todo lo que tendrían que leer, ni los textos son lo suficientemente trabajados e indagados. Nos preguntamos si todos estos motivos serán la causa de que los niños tengan tantas dificultades para encontrar el sentido general del texto y algo más importante aún, tengan problemas para buscar / inferir información y conocimiento en relación con el sentido general de la lectura realizada.

* Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional de Entre Ríos Rca. Argentina

1. Este trabajo corresponde, en parte, a la Tesis Doctoral realizada para obtener el Título de Dra. en Psicología en la Universidad de Barcelona (España): “Procesos Inferenciales y Comprensión Lectora. Un Estudio de Múltiples aproximaciones en contexto escolar” y al libro -en prensa- “La lectura y los lectores ¿cómo dialogar con el texto”.

ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

¿Qué es la lectura?

La lectura es una faceta del proceso comunicativo global, que adquiere una importancia vital a medida que el individuo madura y la cantidad de material impreso prolifera en el mundo.

Numerosos autores (Kintsch, 1980; Schank, 1986; Weizenbaum, 1976; Winograd y Flores, 1986, citado en Graesser, Singer y Trabasso, 1994) señalan tanto la manera vaga y controvertida en que tradicionalmente ha sido entendida la comprensión de un texto, como la dificultad de proponer una definición que sea completa y aceptada por todos los investigadores en todas las disciplinas. Sin embargo, la mayoría de ellos acuerda en que la comprensión lectora *consiste en la construcción de la representación de los textos en multi-niveles y que ella mejora cuando el lector construye más niveles de representación y más inferencias en cada nivel.*

Nosotros entendemos a la lectura, como *una actividad cognoscitiva, que implica una relación constructiva en la que interactúan texto y lector. El lector construye una representación mental del texto -modelo de significado- que es una de las representaciones posibles de éste.* Es decir que la lectura es la interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto, de sus características y de los conocimientos del lector.

A partir de preguntas iniciales respecto de *¿qué es la lectura?, ¿cómo se comprende un texto?, ¿cómo se aprende a comprender?,* surgieron los distintos modelos teóricos. Una síntesis entre los modelos que interpretan el proceso de comprensión lectora, -el *botton up* que pone el acento en la información proveniente del texto y el *top down*, que pone el acento en la información proveniente del sujeto-, permitió el desarrollo de todos los modelos interactivos que entienden que el significado de un texto es construido por un lector que es

activo, variable, para quien la lectura tiene objetivos y se realiza con propósitos determinados. Hoy existe un acuerdo bastante generalizado en afirmar que el proceso de comprensión lectora es de tipo interactivo y que el significado no es algo que está en el texto, sino que es el resultado progresivo de la construcción que realiza el lector, (Solé, 1987), enfatizándose así el aspecto “constructivo” de la comprensión lectora.

Hall (1989) sintetiza en cuatro puntos los supuestos fundamentales de la investigación actual sobre la lectura: 1) La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos. 2) La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto. Al contrario, el lector experto deduce información en forma simultánea, de diversos niveles totales e integrales a la hora de tomar en cuenta la información grafofonémica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática e interpretativa. 3) El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, pero limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual. 4) La lectura es estratégica, por esa razón, el lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión.

La consideración de un lector participante activo implica que los conocimientos anteriores del lector y los aspectos del texto se combinan y son los que inhiben o capacitan la comprensión (Clark y Haviland, 1977; Goetz, 1977; Rumelhart, 1981, citado en Reutzel, Hollingswoth, 1988). Consecuentemente, la representación de la información no es un producto literal en la mente del lector, sino que conlleva a una interpretación personal del contenido del texto, que incluye una representación mental de lo esencial para el autor (Kintsch, E. 1990). Dicho de otra manera, el resultado de la comprensión supone la construcción de un modelo mental, situacional, que da cuenta del estado de cosas descritas en el texto, y en el que

se integran lo expresado en el mismo y lo ya conocido por el sujeto. (Just y Carpenter, 1987; Johnson- Laird, 1983; van Dijk y Kintsch, 1983).²

En esta misma línea, Eco (1981), denomina a su modelo como de “cooperación interpretativa”, cuando se refiere a dos aspectos que, si bien no son totalmente nuevos, nos parecen sumamente relevantes: ningún texto se lee independientemente de la experiencia que el lector tiene de otros textos; y ningún texto se lee independientemente de una perspectiva ideológica personal, que forma parte de la competencia de ese lector, aunque él mismo no sea consciente de ello. El conocimiento del oyente/ lector no se marca sino a través de las omisiones, agregados y permanentes transformaciones que realizamos en el procesamiento de cualquier pieza de discurso (Tolchinsky, 1992).

Cuando un lector se enfrenta a la lectura de un texto, ella se ve influida, por un lado, por sus conocimientos previos y, por el otro, por las características del texto. Aparentemente los tipos de conocimientos previos están organizados en estructuras esquemáticas o esquemas que son activados por el propio texto. En la psicología moderna, el término esquema aparece por primera vez en los escritos del psicólogo británico Frederick Bartlett (1923, 1932), quien preocupado por la memoria como proceso activo de reconstrucción, analiza el recuerdo de los textos para estudiar el esquema mental de los individuos. A su vez, Rumelhart y Ortony (1982) señalan en Kant (1787) en su “Crítica de la Razón Pura”, un antecedente anterior del concepto de esquema. La teoría del esquema concibe la comprensión de textos como un proceso de comprobación de hipótesis, que son, por ejemplo, predictivas respecto de información no presentada en el texto.

El análisis de los textos como representación de esquemas tiene su primer antecedente en Vladimir Propp (1928; 1972) con su “Morfología del cuento”. El análisis estructural que realiza Propp, al final de los años veinte, es recogido mucho más tarde, cuando se elaboran las gramáticas de las historias.

2. Citado en García Madruga, J. A. (1995).

Así, fue Rumelhart (1975) quien elaboró la primera gramática de carácter general para las historias. Diversos autores (Mandler y Johnson, 1977; Thorndyke, 1977; Stein y Glenn, 1979) han trabajado en este campo utilizando distintas versiones de esta gramática inicial, partiendo de los mismos presupuestos básicos apuntados por Rumelhart. Existe convergencia de opiniones respecto de los componentes esenciales de las representaciones de esquemas de conocimiento. Minsky (1975) emplea la denominación encuadres/enmarques (frames), retomada entre otros por Winograd (1975) y Charniak (1975); Bobrow y Norman (1975) emplean el término esquema ("schema"). Schank y Abelson (1975), Schank y Abelson (1977) utilizan guión ("script") para referirse a un tipo de esquema y el término plan ("plan") para referirse a un tipo más abstracto de esquemas. Rumelhart (1975) también utiliza el término esquema ("schema") para referirse a un tipo de "esquemas" abstractos semejantes a los "plan" de Schank y Abelson (Rumelhart, Ortony, 1982). Estas definiciones se diferencian unas de otras, a veces de manera importante; hay no obstante, un acuerdo respecto de las nociones generales, manifiestas o supuestas, en esos autores, en relación con el término esquema. Todos suponen la existencia de representaciones mentales organizadas y almacenadas en la memoria que orientan al lector y lo ayudan en los procesos inferenciales. Acudimos a las inferencias para completar lagunas informativas o relacionar partes del esquema.

Las primeras investigaciones teóricas y empíricas asumían que esas representaciones eran proposicionales (Kintsch, 1974; Kintsch y van Dijk, 1978), en tanto que los estudios más recientes argumentan varios niveles de representación, el más elaborado de los cuales es el "modelo mental" (Johnson-Laird, 1980; 1983) o "modelo situacional" (van Dijk y Kintsch, 1983) del contenido del texto. Ambos modelos presentan como resultado la construcción de una representación mental del significado del texto y suponen la transformación de los

símbolos lingüísticos en mentales, en un recorrido que va del lenguaje al pensamiento. En tanto el traslado del texto a una representación proposicional está pensado como automático para el lector experto, la construcción del modelo mental o del modelo situacional requiere más tiempo.

En el “modelo mental”, aproximarse a la comprensión del texto implica ir más allá de la representación proposicional, es decir, llegar a la construcción de un modelo mental del asunto descrito en el texto. Johnson- Laird explícitamente, afirma que la comprensión del discurso depende de tres niveles de representación: la representación fonémica (o grafémica), la representación proposicional y el modelo mental. Este autor en una tipología de modelos mentales distingue entre modelo “físico”, representado por el mundo físico, (con indicios sobre relaciones espaciales, temporales y cinéticas) y las representaciones del modelo “conceptual” de entidades más abstractas. Es decir que el modelo mental es definido como entidad teórica. A su vez, van Dijk y Kintsch, 1983, en el “modelo situacional” definieron tres niveles de representación: una forma de representación superficial, una proposicional del texto base que refleja su microestructura y su macroestructura, y un modelo situacional. El modelo situacional es más elaborado que el proposicional del texto base, puesto que integra la información derivada del texto con los conocimientos del lector, que son activados en el curso de la lectura.

En un nivel de interpretación, el modelo mental y el modelo situacional son similares y no hay distinción entre ellos. En efecto, los términos “modelo mental” y “modelo situacional” han sido usados como si fueran sinónimos por varios autores (Bower y Morrow, 1990; Glengerg *et al.*, 1987; Morrow *et al.*, 1987, en Tardieu *et al.*, 1992). Ambos modelos refieren a representaciones sobre episodios que van más allá de la representación lingüística del texto en sí mismo. Ambos son tanto productos de inferencias como fuente para producir nuevas inferencias. Además, esta producción depende no sólo de las características del texto en particular, sino que incluye

inferencias basadas en los conocimientos específicos y generales del sujeto.

Según lo argumentado precedentemente, el punto de partida de todo el proceso de la lectura es la interacción entre un lector y un texto. Vamos a referirnos a continuación a la activación de conocimientos previos en la producción de inferencias en relación con la posibilidad de inferir la macroestructura del texto.

¿CUÁL ES EL PAPEL DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS?

El rol de los conocimientos previos sobre las inferencias ha sido ampliamente reconocido (por ejemplo: Mc Koon y Ratcliff, 1988, 1989; Pohl, Colonus y Thuring, 1985; Yekovich y Walter, 1986, 1987; en Gutiérrez-Calvo y Carreiras, 1990). El conocimiento previo es una de las variables que más se cita al hablar de producción y comprensión de textos y que, en consecuencia, se erige en un factor clave para la detección de insuficiencias para comprender lo que impide o limita la interpretación de la información (Resnik, 1984, citado en Gilabert, 1990).

Los conocimientos previos ya almacenados en la memoria pueden ser una fuente de activación de inferencias cuando se usan durante la lectura para comprender o asignar significado a unidades lingüísticas dentro de un texto, pero también cuando se usan para decidir, durante la recuperación, qué información se presentó en un texto.

La activación de todos estos conocimientos y su aplicación en la comprensión de textos exige del sujeto un adecuado control y regulación de sus recursos cognitivos. No es suficiente con poseer conocimientos declarativos sobre el mundo, es necesario saber cómo activarlos y utilizarlos en la comprensión de un texto determinado. (Cassany, D. y otros, 1994)

El conocimiento previo de un tema determinado facilita la formación de una correcta macroestructura de los textos, distinguiendo entre las ideas principales y las accesorias.

¿CÓMO INFERIR LA MACROESTRUCTURA DE LOS TEXTOS?

Inferir la macroestructura del texto consiste en inferir los aspectos fundamentales que subyacen al mismo. La macroestructura de un discurso (van Dijk, 1992) es la reconstrucción teórica de lo que suele llamarse el tópico de un discurso, es decir, su información más importante.

La macroestructura de un texto es una representación abstracta de la estructura global de significado del mismo; nos aporta una idea de coherencia global que se asienta en un nivel superior al de las proposiciones por separado. Existen distintos niveles posibles de *macroestructura* en un texto, por lo que cada nivel 'superior' (más global) de proposiciones puede representar una macroestructura frente a un nivel inferior. Van Dijk (1983) llama macroestructura del texto a la macroestructura más general y global de un texto completo, en tanto que determinadas partes del texto pueden tener, a su vez, macroestructuras. Como resultado obtenemos una estructura jerárquica posible de las macroestructuras en diferentes niveles.

Van Dijk (1992) también distingue entre información textualmente importante y contextualmente importante. La primera de ellas es considerada importante por el escritor y, generalmente, un texto bien escrito se organiza de modo que transmita esta importancia al lector. En contraste con esto, la información contextualmente importante es aquella que el lector considera así por una serie de razones personales, entre las que se incluye el interés, la experiencia o un objetivo idiosincrático. Este mismo autor considera que la macroestructura de un discurso es la reconstrucción teórica de lo que suele llamarse el tópico del mismo, es decir su información más importante. El concepto intuitivo de *tema* u objeto (tópico) de un texto debería poder explicarse sobre la base de macroestructuras.

En las noticias periodísticas los títulos son una parte de la macroestructura, de manera que sabremos qué es lo que *globalmente* se tratará en estos textos. Todos los discursos

periodísticos tienen un resumen expresado a través de los títulos o, más extensamente, en el encabezamiento (los periódicos ingleses, por ejemplo, no traen específicamente un sumario, pero tienen una primera oración temática que cumple la misma función). Según lo expresa Teberosky, (1993), las noticias periodísticas poseen reglas de generación que se manifiestan en el plano del texto, conocido como “la pirámide invertida”: la información más importante entre el titular y la introducción, luego información decreciente en importancia o con focalización sobre algunos aspectos específicos y, finalmente, lo menos importante que debe preceder al cierre de la noticia.

Los términos empleados para describir la información importante no son claros: idea principal, esencia, resumen, puntos principales, proposiciones superordinadas, macroestructuras y superestructuras esquemáticas. (Véase en Baumann, ed. 1990).

¿Cómo evaluar la lectura?

El panorama de la evaluación de las habilidades lectoras presenta, en la opinión de Johnson, M.; Kress y Pikulski (1990), un estado de confusión prácticamente caótico. En la afirmación precedente subyace la información suministrada por el *Test in Print III* (Buros Institute of Mental Measurement, 1987) que enumera 267 tests de lectura. En este enfoque psicométrico de evaluación lectora que abarca tests estandarizados de lectura, análisis de equivocaciones, tests referidos a un criterio y los tests de cierre, se han cometido abusos generalizados en la interpretación de la puntuación de los tests, por ejemplo, el considerar la puntuación equivalente al grado, es decir, como reflejo del curso escolar al que el alumno debe incorporarse.

Asimismo, Colomer y Camps (1991) afirman que en la actualidad, las evaluaciones más frecuentes sobre lectura en la escuela se centran en las pruebas de velocidad y en

cuestionarios cerrados de preguntas de comprensión sobre un texto.

Johnson, Kress y Pikulski (1990) proponen, por el contrario, otro modo de abordar la evaluación de la lectura: los inventarios informales. Un inventario informal de lectura individual es una muestra sistemática de comportamiento lector tomada en condiciones estructuradas en las que se concede una atención primordial a evaluar y comprender mejor la situación global del sujeto en la lectura. Es decir, que el inventario constituye un catálogo detallado y amplio de ítems o rasgos, así como de las habilidades de lenguaje y pensamiento indispensables en el proceso lector. Las diferencias entre ambos modos de evaluar la lectura, -los tests y los inventarios informales-, son considerables y marcan presupuestos de concepción diferente, según la mirada esté puesta exclusivamente en el producto terminal y en las fallas cometidas en la lectura -cuando se emplean los tests estandarizados-, o en la descripción minuciosa de las conductas lectoras que posibilitan el conocimiento de la comprensión lectora y aún de los procesos inferenciales -cuando se emplean los inventarios informales-.

Es decir que los inventarios informales no son y no deben considerarse como batería de tests, sino que intentan enfocar la lectura lo más holísticamente posible, de la forma más cercana a la lectura natural, con textos auténticos y en actividades continuas, para conocer e interpretar todas las conductas lectoras, sean positivas o no, y posteriormente ayudar a los lectores a ser más conscientes de su capacidad lectora.

Nosotros hemos utilizado una evaluación descriptiva minuciosa y exhaustiva de las que denominamos *conductas lectoras*, de concepción similar a la que sustentan los inventarios informales.

En nuestro estudio hemos denominado al conjunto de las *sustituciones / modificaciones, agregados, omisiones, detenciones* y *segmentaciones* como “conductas lectoras”, para luego distinguir entre las que modifican la significación del texto

y las que no lo hacen. Aun dentro de estas últimas diferenciamos aquellas conductas que no sólo no modifican la significación del texto sino que son indicio de procesos inferenciales.

¿QUÉ PAPEL CUMPLEN LAS SEÑALES CONTEXTUALES EN LA LECTURA?

El origen de las señales contextuales ha sido estudiado tanto por la Psicolingüística como por la Psicología Cognitiva. Van Dijk (1979) las denomina *señales de relevancia* en la comprensión lectora y entiende que son el resultado de una operación por la cual un lector/oyente asigna algún grado de importancia a alguna propiedad del discurso. La *señal de relevancia* es entendida como una noción relativa. Esto significa que debe ser siempre construida con respecto a un cierto texto. Además, esta noción implica también contrastación: si alguna propiedad del texto es considerada relevante, otras por necesidad no lo son. Este autor, desde un punto de vista semántico, distingue entre relevancia textual y contextual. La relevancia textual se define en términos de estructuras textuales, es decir que a ciertas estructuras se les asigna un nivel más alto de relevancia que a otras en el campo de la estructura general. La relevancia contextual, surge de adjudicar un valor relevante sobre la base de cualquier criterio contextual, como el interés, la atención, el conocimiento, los deseos del lector. En relación específica con la lectura en voz alta, Johnson *et al.* (1990) sostienen que tener presente el empleo y la fuerza de las señales contextuales ayuda a observar ciertas *sustituciones, omisiones e inserciones de palabras* desde perspectivas adecuadas. Por ejemplo, los niños que sustituyen automóvil por *coche* y padre por *papá* reflejan el empleo de señales contextuales, es decir, que no todos los errores cometidos en el reconocimiento de palabras son igualmente graves. Cuando los ojos del lector encuentran, por ejemplo la palabra *automóvil* (menos común en el lenguaje coloquial) y si el objetivo de la lectura es captar el significado, es posible que lo que realmente almacene sea

“vehículo”. Cuando se lee lo que se ha almacenado puede leerse como *auto* (más común en el lenguaje coloquial). Es decir que el lector almacena la letra impresa procesada de la forma sintáctica y semántica que le es más significativa.

Una buena indicación del empleo eficaz de las señales contextuales es la autocorrección espontánea de un error. Los buenos lectores comprueban la comprensión a medida que leen, evalúan la nueva información obtenida en la lectura a la luz de su conocimiento previo y de lo que han leído. Si algo de lo que han leído no cumple las expectativas basadas en estos dos factores, reevalúan críticamente la última información. La consecuencia es el descubrimiento de errores en el reconocimiento de palabras que corrigen en ese momento. Es decir, que en la lectura oral fluida, el lector capta las señales contextuales; en cambio, es frecuente que los niños que leen despacio, a menudo palabra por palabra, no hayan aprendido a emplear adecuadamente las señales contextuales.

¿CUÁL ES LA DE LA INFLUENCIA DEL HABLA DIALECTAL EN LA LECTURA?

Johnson, Kress y Pikulski (1990) afirman que el modo en que el lector lee la frase tal vez sea un reflejo de las formas sintácticas que más utiliza y proponen que sería apropiado que en las interpretaciones cualitativas el examinador indicara la naturaleza y alcance de las diferencias dialectales. El tema de los dialectos en lo que respecta a la lectura es complejo, controvertido y contiene una gran carga emocional.

Hurtado y colaboradores (1984), explican del mismo modo las estructuras tardías en el lenguaje infantil en relación con el habla y describen, por ejemplo, los reemplazos, que a nivel oral, realizan los sujetos en relación con las estructuras relativas, por ejemplo, cuando dicen “Esa señora **que** le dieron el premio”, en lugar de: **a quien** o **a la que**. Estas hipótesis de estructuras tardías en relación con las proposiciones relativas explican la manera en que frecuentemente se habla, y deberían tenerse en cuenta también a la hora de

interpretar la lectura en voz alta.

En nuestro estudio consideramos estos aspectos como una asimilación del texto leído a las pautas de la variedad dialectal, es decir que el lector modifica el texto adaptándolo a los usos lingüísticos cotidianos que le son propios, sin que este hecho llegue a modificar la significación del mismo.

¿CÓMO REGISTRAR LAS EVALUACIONES?

Las anotaciones empleadas por Johnson, Kress y Pikulski (1990) en sus inventarios informales registran de manera detallada 13 comportamientos observados en los sujetos durante la lectura en voz alta. Sin embargo, sólo cuatro de ellos se tuvieron en cuenta a la hora de calcular la puntuación sobre el reconocimiento de palabras: *sustituciones*, *inserciones*, *omisiones* y *petición de ayuda al examinador*. Aunque el niño relea el texto para corregir una sustitución, inserción u omisión, éstas siguen constituyendo errores puntuales. El examinador cuenta el número de errores y calcula la puntuación dividiendo este número por el número total de palabras del texto. Esta puntuación se anota de forma bien visible en cada página empleada en la administración de la prueba.

En nuestro estudio hemos registrado cinco conductas lectoras y las hemos anotado de acuerdo con una simbología particular (que detallamos en el Capítulo 10).

Por lo tanto, la comprensión de un texto no es una noción monolítica sino que es un concepto graduado. Un texto puede ser entendido de muchas maneras, dependiendo, entre otros factores, de la cantidad de inferencias que se hagan sobre él.

¿Qué se entiende por inferencia?

Un texto se distingue de otros tipos de expresiones por su mayor complejidad. El motivo principal de esa complejidad es precisamente el hecho de que está plagado de elementos *no dichos*.

(Ducrot).

Es sabido que los que hablan o escriben no pueden hacer explícito todo lo que desean comunicar. No necesitan hacerlo, puesto que ellos confían en que sus oyentes o lectores completen cualquier hueco que pueda existir en el mensaje. En otras palabras, confían en que hagan inferencias. Además, y esto es particularmente importante para los investigadores de la lectura, porque los lectores, a diferencia de los oyentes, no están en posición de pedir ayuda para rellenar los huecos dejados por el autor.

Muchos trabajos conceptualizan los procesos inferenciales destacando su característica peculiar de constituir procesos intrapsicológicos, intraindividuales. Distintos autores hacen referencia a que las predicciones son información no observada (Rumelhart; Ortony, 1982); son procesos de pensamiento que van más allá del texto (Hammadou, 1991); son información deducida por oyentes o lectores aunque los textos las omitan (Schank y Abelson, 1987); son una respuesta afirmativa a frases que no habían aparecido en la versión del texto (Gutiérrez-Calvo y Carreiras, 1990); están implícitas; son, en el caso de la narración, aquello que el narrador no dice y que el lector sabe y agrega a lo que lee o escucha. (Tolchinsky, 1992). En general, todas las definiciones, hacen referencia a suposiciones relativas a “huecos”, a contenidos ausentes o insuficientemente manifiestos en el texto, a espacios en blanco, intersticios **que el sujeto rellena**. No podemos acceder a cómo son rellenados intraindividualmente esos huecos, solo podemos constatar el resultado del proceso del relleno. No se puede realizar la indagación de manera directa, pero sí es posible indirectamente, a través de cómo recuerda un sujeto un texto, cómo responde a preguntas acerca del texto, cómo relata a un compañero un texto leído, cómo anticipa lo que sigue en un texto, cómo define palabras que no conoce, etc.

Operativamente definiremos como inferencias a todas aquellas proposiciones agregadas y/o modificadas que generalizan, elaboran, reordenan o conectan el texto original.

DIÁLOGO CON EL TEXTO

Desde 1970 todas las clases de inferencias han sido objeto de investigación y todas las investigaciones han tenido un problema en común: encontrar medidas empíricas que puedan ser usadas para investigar los procesos y los productos inferenciales. De acuerdo con la metodología y con la teoría sustentada, los investigadores eligen el tipo de inferencias a investigar.

¿CUÁLES SON LOS TIPOS DE INFERENCIAS?

Si bien no hay consenso acerca de cómo se clasifican las inferencias, los investigadores en Psicolingüística y en procesamiento del discurso han propuesto varias clasificaciones de inferencias.

A continuación presentaremos tipologías de inferencias, en primer lugar en un esquema en el cual sintetizaremos algunas de las taxonomías conocidas en la literatura, según refieran a **qué** infiere el sujeto del texto, **cómo** infiere, **cuán verdaderas** son las inferencias construidas por el sujeto y **cuál es la dirección** hacia donde se infiere; luego explicaremos cada una de ellas y finalmente justificaremos la tipología empleada en nuestro estudio.

Tabla 1. Clasificación de Inferencias

	Autores/Año	Tipo de Inferencia
<i>I. Según su objeto: ¿«Qué» se infiere?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Johnson y Johnson (1986) • Tolchinskiv (1992): • Marchesi (1983) • Trabasso (1977) • Just y Carpenter (1987) • Stanovich (1980) • van Daalen Kaepelins y Elshout-Mohr (1981) 	1) lugar 2) agente 3) tiempo 4) acción 5) instrumento 6) categoría 7) objeto 8) causa/efecto 9) problema/solución 10) sentimiento/actitud sentimiento/actitud 1) léxica 2) espacio-tiempo 3) extrapolativas 4) evaluativas lexicales

MABEL PIPKIN EMBÓN

	Autores/Año	Tipo de Inferencia
<i>II. Según procedimientos empleados ¿«Cómo» se infiere?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • E. Kintsch (1990) • Warren, Nicholas y Trabasso • Just y Carpenter • O'Brien, Shank, Myers y Rayner (1988) • Keenan, Potts, Golding y Jennines (1990) • Garnham (1982, 1985) • O'Brien et al. (1988) • Hildvard y Olson (1978) • Haviland y Clark (1974) • Mc Koon y Ratcliff (1980) • Clark y Sengue (1979) • Garrod y Sanford (1977) • Lesgold, Roth y Curtis (1979) • Vonk (1985) • Graesser y Rower (1990) • Singer y Ferreira (1983) • Trabasso y Such (1993) 	<ul style="list-style-type: none"> 1) elaboración 2) generalización 3) reordenamiento 4) conectivos 1) conectivas (text connecting) 2) completamiento (slot filling) 1) necesarias) 2) elaborativas 1) coherencia (bridging) 2) elaborativa o completamiento 1) conectivas 2) extratextual
<i>III. Según criterios de aceptabilidad ¿«Cuán verdadero» es lo que se infiere?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Harris (1981) • Singer (1988) • Just y Clark (1973) • Potts (1972) • Vonk y Noordman (1990) • Brewer (1977), Harris (1974) • Harris y Monaco (1978) • Hidayard y Olson (1978) • Johnson, Bransford y Solomon (1973) • Keenan, Baillet y Brown (1984) 	<ul style="list-style-type: none"> 1) lógica 2) pragmática 1) necesarias 2) posibles
<i>IV. Según la direccionalidad del proceso ¿«Dirección» de la inferencia?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Duffy (1986) • Singer y Ferreira (1983) • van den Broek (1990) 	<ul style="list-style-type: none"> 1) Hacia atrás (backward) 2) Hacia adelante (forward)

En la Tabla 1 hemos agrupado tipologías de inferencias que se derivan de diferentes motivaciones. Así presentamos los estudios que atienden a qué se infiere, a cómo se infiere, a cuán válida es una inferencia, a la dirección que sigue el proceso de inferencia y finalmente, agregamos las que aluden no sólo a la representación textual sino también las que se derivan de la activación extratextual.

El sistema que elaboramos en nuestra investigación incluye diez tipos de inferencias:

DIÁLOGO CON EL TEXTO

1. léxicas,
2. de elaboración,
3. de generalización,
4. de causa/efecto,
5. de predicción,
6. de detección de macroestructura,
7. de contextualización,
8. de sentimiento,
9. de activación de conocimiento extratextual y
10. de opinión.

Estos tipos fueron adaptados de las taxonomías de Johnson y Johnson (1986) y de E.Kintsch (1983) porque consideramos que son inclusivas y complementarias. El sistema elaborado para este estudio está conformado por inferencias que refieren a aspectos específicos y también generales; inferencias que posibilitan coherencia y también completamiento; inferencias que se apoyan en lo textual y también en lo extratextual; finalmente, inferencias retroactivas y también predictivas.

No obstante la copiosa cantidad de taxonomías de inferencias conocida en la literatura, no se demuestra de manera fehaciente **cuándo** se generan, **cuándo** se producen. En el próximo capítulo analizaremos los estudios que iluminan esta cuestión.

Factores que inciden en la lectura

¿CUÁL ES EL TIEMPO - LECTOR EN EL PROCESAMIENTO INFERENCIAL?

Respecto del momento en el cual tiene lugar la activación responsable de que se generen las inferencias, se han evaluado dos posibilidades: las inferencias pueden activarse durante la lectura o pueden elaborarse durante la reconstrucción de los contenidos de los textos. Es decir que hay una variedad de momentos en que pueden procesarse las inferencias: desde testear a una persona mientras está leyendo, a testearla inmediatamente después de leer o en forma muy diferida (Keenan, *et al.* 1990). Uno de los paradigmas

utilizados para determinar cuándo se realizan las inferencias consiste en pedirles a los sujetos que lean un texto, y posteriormente se mide el tiempo de reconocimiento de información presente en el texto y ausente pero implicada (Von y Noordman, 1990, exp. 1 y 2).

Sin embargo, el análisis del texto no nos lleva a una clara definición sobre si las inferencias son hechas o no *on-line*. Por el contrario, *existe un continuo entre procesamiento durante y fuera del proceso (on-line y off-line), pero se acepta esta demarcación a los efectos de facilitar la comunicación*. El continuo puede ser atribuido a fluctuaciones en la habilidad lectora, a los objetivos del lector, a los materiales textuales, a las tareas experimentales, *también puede explicarse a partir de la posibilidad teórica de que las inferencias sean realizadas en un cierto grado más que en considerarlo en un sentido de todo o nada*. (Gernsbacher, 1990; Kintsch, 1988; Mc Koon y Ratcliff, 1992; Sharkey y Sharkey, 1992, en Graesser, Singer y Trabasso, 1994). Hablando técnicamente, cuando nosotros afirmamos que una clase de inferencias es generada *on-line*, la intención es transmitir que existe una probabilidad superior de que sea generada durante la lectura en contraste con las clases de inferencias que son generadas *off-line*.

Acordamos con Graesser *et al.* (1994) cuando afirman que deben considerarse prioritariamente otras condiciones antes de centrar la cuestión en saber si una clase de inferencia es producida *on-line* u *off-line*. Esas condiciones son: (a) que el lector debe ser motivado a comprender el texto; (b) que el lector debe tener conocimientos previos; (c) que debe considerarse el texto utilizado; (d) que el tiempo dado para que el lector construya inferencias debe ser suficiente; (e) que las instrucciones y las tareas no deben ser especialmente derivadas según las clases de inferencias investigadas.

En nuestra investigación hemos considerado el tiempo-lector y hemos elaborado instrumentos y organizado tareas para detectar inferencias durante el proceso (*on-line*), fuera del proceso (*off-line*) y en un tiempo diferido (*delay*).

¿CUÁL ES LA INFLUENCIA DE LA EDAD Y EL NIVEL ESCOLAR?

En la literatura actual, las investigaciones que relacionan la comprensión lectora con estos factores son numerosas. Singer (1990), al estudiar las características del lector que guían el proceso inferencial, incluye varios factores: la habilidad verbal, el grado de conocimiento, la edad, la disponibilidad de las fuentes cognitivas. Aunque este autor estima que la edad regula la cantidad de fuentes cognitivas que pueden ser aplicadas para controlar la generación inferencial, considera que los factores interactúan unos con otros de manera compleja.

Nos parece sumamente sugerente que Singer (1990) afirme que la edad es un factor de regulación de las fuentes cognitivas, sin embargo, agrega, que ella es uno de los factores que interactúan con otros de manera compleja. Así entre las *características del lector, la edad interactúa con las características del tema, con el conocimiento del mismo, así como con la orientación de la tarea propuesta.*

LA CONDICIÓN LECTORA Y LA LECTURA

Varios estudios han probado que los buenos lectores son más sensibles a la información importante que los lectores mediocres (Bridge *et al.*, 1984; Eamon, 1987-79; Englert y Hilbert, 1984; Fitzgerald, 1984; Hansen, 1978; McGee, 1982; Meyer, Brandt y Bluth, 1980; Smiley *et al.*, 1977; Taylor, 1980; Winograd, 1984; Wong, 1979, en Winograd y Bridge en Baumann, edic., 1990). Sin embargo, cuando se consideran las diferencias entre buenos y malos lectores no hay que olvidar las variaciones en el texto y en la tarea. Por lo tanto, podemos afirmar con Winograd (Op.Cit.) que la diferencia entre buenos y malos lectores varía, en general, según el tipo de texto y la naturaleza de la tarea realizada durante y después de la lectura, de manera que sugiere *la necesidad de emplear varios tipos de textos y de tareas para comparar los resultados que los buenos y los malos lectores obtienen frente a cada uno de ellos.*

Sintetizando, la edad, el nivel escolar, el nivel lector y el tipo de texto constituyen factores importantes para el estudio

de la producción inferencial. Sin embargo, *muchos autores afirman que ellos interactúan entre sí y en relación también con la característica del tema, con el conocimiento del mismo, así como con la orientación de la tarea propuesta.*

Nosotros utilizamos textos “auténticos”, es decir que han sido escritos para ser leídos y no para investigar, porque queríamos extraer conclusiones acerca de la construcción de inferencias sobre la base de materiales de lectura cotidianos correspondientes al género narrativo y al periodístico.

¿CUÁLES SON LOS INSTRUMENTOS Y LAS TAREAS UTILIZADOS?

Diferentes tareas requieren procesamientos diferentes para operar sobre la representación que el sujeto realiza del texto. Aunque las tareas más usadas en las investigaciones de inferencias sean de reconocimiento y de recuperación, con ellas se puede llegar a diferentes conclusiones según el test que se administre (Mc Koon y Ratcliff 1989 b) y también en el caso de que el ítem del test hubiera sido preparado para otro ítem del texto (Mc Koon y Ratcliff, 1986). Aún en la presentación diferida, las inferencias realizadas dependen de la tarea (Duffy, 1986; Pott, Keenan y Golding 1983, en Balota, Flores d'Arcais y Rayner Edit., 1990). Debido a los estudios específicos de cada una de las tareas, *estos autores proponen el uso de **múltiples tareas** para valorar tanto la activación de las inferencias así como la incorporación de las mismas.* A su vez, dejan pendientes tres preguntas que son una invitación a investigaciones futuras: *¿por qué no se usan varias tareas para detectar inferencias y producir así resultados comparables?, ¿qué diferencias entre las tareas son las responsables de los diferentes resultados? y ¿qué efectos produce el momento del test sobre los resultados?*

Asimismo, Keenan *et al.* (1990), Mc Koon y Ratcliff (1990) afirman, que ninguna de las tareas que han sido empleadas para investigar las inferencias pueden ser tomadas como una medida unívoca de los procesos inferenciales. Solamente cuando las teorías y los diseños experimentales converjan se

podrá llegar a conclusiones y a un cierto progreso en la comprensión de la inferencia.

En nuestro estudio empleamos un diseño de Múltiples Tareas, en situación de lectura individual y grupal, mediante el recuerdo, protocolo en voz alta, cuestionario escrito y búsqueda focalizada, y a través de entrevistas estructuradas y semiestructuradas de niños/as entre sí y con un adulto en situaciones de enseñanza recíproca. Quisimos focalizar la indagación en múltiples posiciones del sujeto frente el texto con el objetivo de comparar los resultados.

Interacción en el aula

¿POR QUÉ LA LECTURA EN SITUACIONES DE INTERACCIÓN?

La lectura es un proceso intrapsicológico que resulta de una actividad que se realiza en soledad, pero esto sólo puede afirmarse como norma en relación con los lectores expertos que son capaces de interactuar con el texto, es decir de crear una representación del interlocutor que produjo ese texto, de interrogarlo y de recuperar el recorrido lógico que lo sustenta. En cambio, los lectores inexpertos o novatos en los procesos de interacción con el texto presentan serias dificultades para interrogarlo, para preguntarle por los datos implícitos, para relacionarlo con conocimientos previos, para buscar la macroestructura de los mismos. Estas dificultades se transforman en un obstáculo para la tarea de representarse al interlocutor que produjo el texto y, consecuentemente para la actividad cognitiva que la lectura exige. Cuando a través de diferentes situaciones se introduce una interacción que incluye al niño, al texto y a otros (niños y / o adultos) es posible recuperar la situación comunicativa- lingüística de base, es decir, hay por lo menos un interlocutor presente y es a partir de allí que puede retomarse la interacción con el texto. El papel del profesor y el de otros niños es en parte el de constituir un puente que le permita al alumno comenzar a construir la representación del interlocutor que está detrás del texto. La

situación de interacción dialógica impide que el niño caiga en un monólogo bizarro en vez de interactuar con el texto. La tarea compartida con el docente y con otros niños constituye una práctica de recuperación que es parte de una pedagogía del discurso. Por lo tanto, todos los niños se benefician con situaciones de interacción pero, fundamentalmente, ese beneficio les llega a los lectores inexpertos o novatos.

La *enseñanza recíproca*, formulada por Brown, Palincsar y Armbruster, (1984), consiste en un diálogo entre profesor y alumnos, que se van alternando en la dirección de una discusión centrada en los distintos fragmentos de un texto para completar su lectura. El que juega el papel de “profesor” resume el contenido del segmento leído, discute y aclara cualquier dificultad que se haya presentado, formula una pregunta sobre ese segmento y trata de predecir lo que puede venir a continuación. El que asume el papel de “alumno” comenta el resumen hecho por el “profesor”, añade sus propias predicciones y aclaraciones y responde a las preguntas generadas por el que coordina la discusión sobre el fragmento.

Con algunas modificaciones y adaptaciones de los procedimientos empleados por Brown y colaboradores, pero de acuerdo con nuestros objetivos, diseñamos situaciones grupales para cada curso, donde los niños, las niñas y un adulto cumplían rotativamente distintas funciones al leer los catorce textos empleados (narrativos y de noticias periodísticas).

¿CÓMO SE INTEGRA EL CONTEXTO EN LA EXPLICACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE?

A partir de la década de los 50, una serie de propuestas teóricas y metodológicas hicieron que la psicología evolutiva empezase a integrar el contexto en la explicación del desarrollo humano. Por un lado, surgieron voces que defendían la necesidad de estudiar al niño en su contexto natural, reaccionando de esta forma a la artificialidad de las situaciones clásicas de laboratorio que habían propiciado gran

parte de los resultados evolutivos (Barker y Wright, 1949, en Martí, E. 1994). Por el otro, la perspectiva ecológica del desarrollo humano fue más allá de la dicotomía artificial/natural y consideró la diversidad de niveles de análisis del entorno como un elemento clave a la hora de estudiar el desarrollo. Sin embargo, Valsiner (1994) puntualiza que a pesar de los muchos datos acumulados sobre el desarrollo en contextos específicos, sólo la explicitación de un marco teórico puede dar sentido a este conocimiento. Este autor muestra cómo la misma oposición “laboratorio- contexto natural” no deja de ser una construcción cultural y cómo, el observador o experimentador son una parte importante del contexto de investigación y transforman el fenómeno que se proponen estudiar.

En nuestro estudio, desde un enfoque interactivo, abordamos la problemática de los procesos inferenciales en la comprensión lectora en situaciones de intercambio entre niños y niñas con un adulto dentro del aula, con el objetivo de provocar inferencias e indagar su proceso de producción. Estas situaciones nos permitieron suponer que tienen validez ecológica porque podrían ser utilizadas como situaciones corrientes en clases de lectura. Ello no implica que la evolución del sujeto desde la primera a la última situación fuese la evolución ‘natural’, ya que esta evolución fue forzada por la introducción y secuenciación de las situaciones y tareas.

Finalmente, nos interesa agregar algunas palabras para expresar por qué fue importante realizar este estudio en el contexto escolar. En primer lugar, pensamos en la relevancia que tiene la experiencia en el aula como fuente potencial de los problemas que interesa investigar, y por el otro, que si bien las dificultades nos exigieron un arduo trabajo para utilizar los instrumentos y concretar la metodología de indagación en medios ‘naturales’, los beneficios fueron evidentes. Por un lado, enriquecieron la investigación desde el inicio, ya que al diseñar la propuesta tuvimos que anticiparnos a otras variables propias y únicamente signifi-

cativas en contextos reales. Por el otro, -fue interesante constatar que esa ‘anticipación’ no alcanzó a cubrir todas las variables incidentales: a veces teníamos que ir a buscar a los niños a su casa antes de concretar las situaciones porque no estaban asistiendo a la escuela, otras, compartíamos problemáticas institucionales, gremiales, profesionales que directa o indirectamente obstaculizaban nuestro trabajo. Sin embargo, fue gratificante comprobar, al concluir el trabajo de campo, efectos no buscados: los niños y las niñas de los cursos estudiados, sobre todo los que tenían mayor dificultad, mejoraron en la lectura y en la comprensión de textos y, además, los docentes se interesaron y trataron de aplicar en otros contextos, así como comunicar a sus colegas, la dinámica de interacción entre niños y un adulto, las tareas propuestas y los textos empleados en la investigación. (Véase en el próximo capítulo).

Interacción entre niños y un adulto

“Yo lo que no entiendo de este texto es que dice que la bacteria(carnívora) le comió todo el cuerpo y después dice, entre paréntesis, que es un sobreviviente, y a lo último dice que es una enfermedad mortal. Si era mortal lo tendría que haber matado, no podría sobrevivir”.

(Nicolás, 7º grado. Texto 13-noticia periodística-. Rol: *Sabio*)

A partir de las expresiones ‘críticas’ de Nicolás -escrito en el epígrafe- podemos interpretar que este niño interroga al texto, que lo confronta con sus conocimientos previos, que no está totalmente de acuerdo con lo que en él ha escrito el periodista, que en ese sentido se ha transformado implícitamente, en un re-escritor de lo leído, que le interesa el tema, que está motivado para avanzar en esa lectura.... En lo que sigue trataremos de explicar lo que sucede con niños como Nicolás, y con otros, que

DIÁLOGO CON EL TEXTO

a diferencia de él, presentan dificultad para 'dialogar' con el interlocutor que está representado en el texto que leen. Para ello, presentaremos situaciones grupales en las cuales cada niño y en interrelación con otros niños y un adulto leen, releen, cuestionan, interpretan, relacionan, sintetizan, predicen en-el-texto.

En reuniones con las maestras involucradas en este proyecto, comentábamos y discutíamos la propuesta, intercambiábamos ideas sobre lo que sucede en el aula, de manera que reconstruimos conceptos y nos formulamos algunas preguntas. Entre ellas:

¿Qué significa saber leer? y acordamos que la lectura es una actividad cognoscitiva, que implica una relación constructiva en la que interactúan texto y lector. Es decir que la lectura es la interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto, de sus características y de los conocimientos previos del lector. Esto implica concebir una relación en la que interactúan texto y lector en un proceso de construcción activa, mediante la cual el lector se representa el significado del texto dentro de las representaciones posibles de éste. Entonces nos surgió la segunda pregunta, *¿cuál es la relación entre lectura y comprensión?* Coincidimos en que si los lectores sólo son capaces de repetir de memoria los elementos de un texto no significa que lo hayan comprendido y, nos cuestionamos entonces, *¿cómo podemos identificar su comprensión?* Esta pregunta nos llevó a centrarnos, en uno de los modos en que podemos evaluar la comprensión de un texto, y que refiere al tema que abordaremos específicamente: *las inferencias y los procesos inferenciales en la comprensión lectora.*

Y, ¿qué son las inferencias? En general, todas las definiciones, hacen referencia a suposiciones relativas a contenidos ausentes o insuficientemente manifiestos en el texto, a espacios en blanco, intersticios que el sujeto rellena. Son todas aquellas proposiciones agregadas y/o modificadas que generalizan, elaboran, reordenan o conectan el texto original. Siguiendo esta exposición podemos entender que las

inferencias que los niños realizan son un “indicio” bastante claro respecto de cómo se van representando el texto, de cómo lo van significando.

Necesariamente, nos preguntamos *¿hay factores que influyen directamente en la producción de inferencias para la comprensión lectora?* Entendemos que ninguno de los factores comúnmente conocidos son absolutamente determinantes de una mejor comprensión lectora, y todos ellos, a su vez, interactúan entre sí atravesados por la organización y la propuesta de la tarea en el aula. Es decir que la edad o el nivel cursado por los niños, así como la condición de ser buen o mal lector, el tipo de texto empleado, el contenido temático elegido, los conocimientos previos de los niños interactúan dinámicamente a partir de la situación planteada, a partir de la tarea elegida.

Si así lo interpretamos nos cuestionamos *¿por qué no se usan varias tareas para detectar inferencias y producir así resultados comparables?, ¿por qué el docente no emplea diferentes tareas para poder comparar los resultados acerca de cuáles son las que mejor favorecen la situación del lector- en- el- texto?* Claro está, que esa es nuestra propuesta de trabajo y la denominamos *búsqueda de inferencias en la comprensión de textos*.

INTERACCIÓN ENTRE NIÑOS

Muchos programas de trabajo están presididos por la finalidad de articular las situaciones interactivas que se establecen entre los alumnos durante la resolución de las tareas escolares con los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje que tiene lugar durante las mismas. Dentro de esta línea de trabajo, nuestra intención es generar una propuesta orientada a promover situaciones grupales dentro del aula para la enseñanza y el aprendizaje de estrategias que favorezcan la comprensión lectora. A continuación describiremos lo que denominamos: *en busca de inferencias para la comprensión de textos*, se trata de la organización de

“Múltiples Tareas”, es decir, varias tareas con objetivos y funciones diferentes.

¿CÓMO SE CONFORMAN LOS GRUPOS?

La situación se desenvuelve entre 6 niños/ as y un adulto o un compañero de un curso superior. Los niños cumplen rotativamente distintas funciones al leer los textos de distinto tipo o género. Cada niño recibe por sorteo una tarjeta donde está escrito el rol o función a desempeñar frente al texto: **lector, periodista, detective, adivino, sabio, preguntón**. El adulto cumple la función de coordinador del grupo.

Entre todos -alumnos y maestro- reconstruyen los roles y las funciones, las ejemplifican y las ensayan. Sintéticamente dichos roles significan la representación y actuación de las siguientes funciones:

- 1) *Lector*: El que lee el texto en voz alta.
- 2) *Detective*: El que encuentra claves a investigar: propone y define las palabras que no entiende.
- 3) *Preguntón*: El que realiza preguntas al texto.
- 4) *Periodista*: El que busca las ideas principales y las sintetiza.
- 5) *Adivino*: El que predice lo que sigue en el texto, es decir imagina cómo continuará.
- 6) *Sabio*: El que relaciona con sus conocimientos previos.

Una secuencia tipo de esta situación -para cada uno de los textos-³ incluye: en primer lugar, una lectura silenciosa a cargo de todos los integrantes del grupo; en segundo lugar, la lectura en voz alta a cargo del alumno que representa el rol 1 (*lector*). Durante el transcurso de esta lectura, el alumno a cargo del rol 2 (*detective*) deberá interrumpir cada vez que escuche una palabra desconocida y deberá además decir cuál le parece que puede ser su significado. El alumno ubicado en el rol 3 (*preguntón*) también deberá interrumpir haciendo preguntas cuando le faltan datos o información no explicitada, a la vez que dará respuestas a sus propias preguntas. Luego

3. Véase en el Apéndice 1 los textos empleados.

de cada interrupción *el lector* debe continuar con su lectura en voz alta hasta llegar al sitio en que el texto está cubierto con un papel. En ese momento, el alumno que desempeña el rol 4 (*periodista*) deberá resumir lo leído e inmediatamente *el sabio* relacionará esos datos con conocimientos extratextuales. Prosiguiendo con la tarea, *el adivino* dirá cómo piensa que puede continuar ese texto y cuál será el final, es decir hará una anticipación o predicción. Finalmente, se retirará el papel que cubría la última parte del texto y el lector finalizará su lectura en voz alta. Cabe aclarar que durante este último tramo también, *el detective* y *el preguntón* interrumpirán al *lector* para cumplir con sus funciones. Al concluir la lectura del texto *el adivino* confrontará el final del mismo con las anticipaciones que él realizara previamente, *el periodista* hará un nuevo resumen y *el sabio* dirá qué relaciones puede establecer entre lo que acaba de escuchar y situaciones o conceptos que recuerde a raíz de lo leído.

PROGRAMA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA

Búsqueda focalizada de inferencias en la lectura de textos

Nos gustaría señalar que todas las instancias sugeridas por el Programa que desarrollaremos a continuación deben llevar a que los niños puedan sentir en la interacción con el texto tanto el placer de leer, el amor por toda línea impresa bien escrita, como el placer de aprender a partir de un texto, en todos los casos compartiéndolos con el maestro y con sus compañeros, en situaciones de interacción. Es por esto que pensamos este programa debería implementarse en todas las asignaturas curriculares y no solamente en las horas de Lengua. Nuestra idea es que puede subdividirse en ítems con el objetivo de facilitar su comprensión pero se entenderá que esos ítems no llevan a un orden cronológico de cumplimiento y que en muchos casos son instancias simultáneas dentro del desarrollo áulico.

DIÁLOGO CON EL TEXTO

1. Necesidad de la reflexión previa entre maestros y alumnos sobre las tareas que se piensan implementar así como sobre sus objetivos.

Este tipo de reflexión y de toma de conciencia debería cumplirse no sólo al inicio y al finalizar el programa, sino durante el desarrollo mismo. El para qué realizar la tarea y el cómo cumplimentarla deben ser previstos por el maestro pero discutidos y compartidos con los alumnos. El saber acerca de lo que se piensa trabajar así como la finalidad inmediata y mediata de la tarea inciden en la motivación del aprendizaje y en la calidad y cantidad de los aportes de los niños, que se sienten involucrados en el proceso.

2. Compartir la búsqueda de textos entre los alumnos y los maestros, acordando los criterios para seleccionar el tipo de género y los contenidos temáticos, privilegiando la diversidad de géneros.

Ante “el mundo de la fotocopia” debemos proponer “el mundo del libro” y para ello el maestro deberá enseñar y realizar con ellos estrategias de búsqueda en bibliotecas, librerías y en sus propios hogares, de libros que refieran a características seleccionadas entre todos. El fichaje de libros así como la clasificación por género y contenido temático, la indagación de los datos biográficos del autor, serán tareas previas que, discutidas e intercambiadas, facilitarán la decisión final sobre qué textos elegir para trabajar durante el año escolar.

3. La lectura en voz alta debería estar siempre acompañada por una lectura silenciosa previa.

En algunos casos, como por ejemplo durante y después del proceso de selección de los textos, conviene propiciar las situaciones en pareja de niños a los efectos de que se lean de manera silenciosa los mismos textos a seleccionar y luego los comenten en voz alta discutiendo y defendiendo la conveniencia o no de la elección de los mismos.

4. Promover la formación de grupos de trabajo coordinados por un adulto-maestro- o un alumno de otro curso superior.

Dada la importancia que hemos otorgado a la interacción entre niños y un adulto, esta instancia nos resulta de singular importancia para dinamizar y movilizar las relaciones de los niños con los textos y generar la posibilidad de que el niño advierta las estrategias que otros (niños y adultos) utilizan para interrogarlos. Como un maestro no puede coordinar al mismo tiempo todos los grupos de trabajo en el aula, es de suma importancia que se integren niños de cursos superiores, quienes habiéndose reunido previamente con el maestro para planificar la tarea, asuman luego la función de coordinar y participar en los distintos grupos.

5. Posibilitar la construcción de roles/funciones, como los que utilizamos en nuestra investigación: *lector, detective, preguntón, periodista, adivino y sabio*.

Pensando en los objetivos de las tareas, en la búsqueda de procesamiento inferencial pueden proponerse nuevos roles / funciones como por ejemplo: el de ser “la memoria del grupo”, el “escriba del grupo”, el que “anote los efectos de estilos o los errores de redacción de los textos (leídos)”, “el que busque otros desenlaces posibles”, el que señale cuándo fue “sorprendido por los acontecimientos o situaciones no previstas” el que “se interrogue por las motivaciones y/o sentimientos de los personajes”, el que explicita todas las predicciones realizadas y todas las modificaciones que fue realizando sobre ellas”, el que “anote todas las preguntas” realizadas al texto. Éstas, entre otras posibilidades, permitirán que los maestros y los alumnos en las sucesivas situaciones grupales, puedan focalizar la atención en los modos de: preguntar al texto, definir palabras desconocidas, completar o enriquecer el texto, resumir y buscar lo más importante, predecir lo acontecido y relacionar con conocimientos extratextuales. Las tareas deben ser acompañadas por la explicitación de los procedimientos utilizados en cada una de las funciones realizadas con la intención de hacerlos conscientes como procesos metacognitivos.

6. Consideración de la re-lectura de los textos como una premisa fundamental para la mejor comprensión y el procesamiento inferencial.

Fomentar en cada re-lectura “la sorpresa” que nos provoca, reconociendo en ella al fenómeno extraordinario que nos permite investigar lo que se da por supuesto o lo que se espera que sucederá. Propiciar la sorpresa, ya que una “nueva interpretación” nos abre una ventana hacia la presuposición, da lugar a “otras versiones” que puede incluir lo imprevisto o lo transgresor. En todos los casos la re-lectura de los textos trabajados deberá acompañarse de la explicitación compartida entre los niños y el adulto acerca de las nuevas significaciones que el texto, en las sucesivas lecturas, permite integrar. Esas significaciones podrán ser confrontadas y justificadas tratando de establecer acuerdos y diferencias entre las interpretaciones posibles.

Nos interesaría encuadrar este Programa basándonos en la metáfora que hace Bruner (1988) del acto de leer. A medida que los lectores leen, a medida que empiezan a construir un texto virtual propio, es como si emprendiesen un viaje sin llevar mapas y, no obstante, poseen una cantidad de mapas que *podrían* dar indicios y, además, saben mucho sobre viajes y sobre la confección de mapas. Las primeras impresiones del terreno nuevo se basan, desde luego, en viajes anteriores. Con el tiempo, el nuevo viaje adquiere un perfil propio, aunque su forma inicial fuese un préstamo del pasado. El texto virtual llega a ser un relato por mérito propio, y su misma extrañeza es sólo un contraste con el sentido de lo ordinario que tiene el lector. Por último, debe darse al panorama ficcional una “realidad” propia, el paso ontológico. Es entonces cuando el lector hace la pregunta decisiva de la interpretación “¿De qué se trata?”. Pero no se refiere, desde luego, al texto real -por muy grande que sea su riqueza literaria- sino al texto que el lector ha construido bajo su influencia. Y ese es el motivo por el cual el texto real necesita subjetividad, y esto es lo que permite que el lector cree un mundo propio.

Evidentemente nunca podrá determinarse si la interpretación del lector coincide con el relato real, y en qué medida lo hace, si hace justicia a la intención que tuvo el autor al contar la historia o si se ajusta al repertorio de la cultura. Con Clifford Geertz (1973) podemos decir que lo que se puede hacer es interpretar la interpretación del lector de una manera tan detallada y completa como sea psicológicamente posible y esa es la modesta intención de nuestro estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, B. (1988.) Reason Inferences in the Story Comprehension of Children and Adults. *Child Development*, 59 (5) 1426- 1442.
- Alonso, J. y Mateos, Ma. del M (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19
- Allen, L., Cipielewski, J.; & Stanovich, K. (1992). Multiple Indicators of Children's Reading Habits and Attitudes: Constrict Validity and Cognitive Correlates, *Journal Educational Psychology*, 84, (4), 489-503.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona: Paidós.
- Baumann, J., (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 89-105.
- Baumann, J. (Ed.) (1990). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Edit. Visor (Primera edición en inglés 1986).
- Brewer, W.F., (1980). Literary theory, rhetoric and stylistics; Implications for Psychology. En R. J.Spiro, B.C. Bruce and W.E. Brewer (Eds.) *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Britton, B.K.y Gulgoz,S. (1991). Using Kintsch's computational model to improve instructional text: Effects of repairing inference calls on recall and cognitive structures. *Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 329-345.
- van den Broek, P. (1990). The causal inference maker: Towards a Process Model of Inference Generation in Text Comprehension. En Balota, D.; Flores d'Arcais,G. y Rayner, K. (Eds.) *Comprehension Processes in Reading*. pp.423-443, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A.L. (1975). The development of memory: knowing, knowing about knowing and knowing how to know. En H. W. Reese (Ed.),

DIÁLOGO CON EL TEXTO

- Advances in Child Development and Behavior*, Vol 10. New York: Academic Press.
- Brown, A.L. y Smiley, S.S. (1977). Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development. *Child Development*, 48, 1-8.
- Brown, A. y Day, J. (1983). Macrorules for Summarizing Texts: The Development of Expertise. *Journal Of Verbal Behavior*, 22, 1-14.
- Brown, A.L., Palincsar, A.N. y Armbruster, B.B. (1984). Instructing comprehension fostering activities in interactive learning situations. En H. Mandl. N.L. Stein and T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L., (1985) Metacognitive: The Development of Selective Attention Strategies for Learning from Texts. En Singer, H. & Ruddell R. (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association, Inc.
- Brown, A.L. y Palincsar, A.S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En L.B. Renick (Ed.), *Knowing learning and instruction*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Brown, A.L., (1991). Interactive learning and individual understanding: the case of reading and mathematics. En Tolchinsky Landsmann (Edit.) *Culture, Schooling, and Psychological Development, Human Development 4*, Norwood, N. J.: L.Ablex Publishing Corporation.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge Textbooks in Linguistics. New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Buros Institute of Mental Measurements; *Test in print III*, Lincoln, NE, University of Nebraska Press, 1983.
- Carreiras, M. y Gutierrez Calvo, M. (1989). Reconocimiento de información principal y secundaria en el aprendizaje de textos: hipótesis atencional y representacional. *Cognitiva*, 2 (2), 55-74.
- Carreiras, M. y Gernsacher, M. (1992). Comprehending Conceptual Anaphors Spanish, *Language and Cognitive Processes*, 7 (3/4), 281-299.
- Cassany, D.; Luna y M.; Sanz G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Ed. Graó.
- Colomer, T.; Camps A. (1991). *Ensenyar a Llegir, ensenyar a Comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat .
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológica para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza .En Coll, Palacios y Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación II*. (pp.435-454) Madrid: Alianza.
- Coll C. y otros (1991). *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. Comunicación presentada en Primer Encuentro sobre líneas de investigación en Psicología

MABEL PIPKIN EMBÓN

- de la Educación en España. Universidad de Barcelona .
- Condemarín, M.; Milic, N. (1988). *Test de Cloze*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Cunningham, A.; Stanovich, K.,(1990). Assessing Print Exposure and Orthographic Processing Skill in Children: A Quick Measure of Reading Experience, *Journal of Educational Psychology*, 82, (4), 733-740.
- Cunningham, A.; Stanovich, K., (1991). Tracking the Unique Effects of Print Exposure in Children: Associations With Vocabulary, General Knowledge, and Spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, (2), 264-274.
- Dewitz, P.; Carr, E.; Patberg, J. (1987). Effects of inference training on comprehension and comprehension monitoring. *Reading Research Quarterly*, 22 (1), 99-121.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983). En *Obras Completas*. Vol 1 Madrid: Santillana.
- van Dijk, T. (1979) Relevance Assignment in Discourse Comprehension. *Discourse Processes*. (2) 2, 113-126
- van Dijk, T.; Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York:Academic Press.(pp.49-52).
- van Dijk, T.(1992). *La ciencia del texto*. (2a reimpresión). Madrid: Paidós Ibérica S.A.(Edición original en holandés 1978).
- Ducrot, O. (1972) *Dire et ne pas dire*. Paris: Hermann.
- Eco, U (1986), *Travels in hyperreality*. San Diego: Hartcourt Brace Jovanovich, a Helen and Kurt Wolffbok.
- Eco, U.(1987). *Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Ed.Lumen (Edición original en italiano 1979).
- Faciolince, H (1997) Dulzuras y amargas del devorador de libros. *Revista Universidad del Valle*. N° 16
- García Madruga, J.A.; Martín Cordero, J.I. (1987). *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. Madrid: UNED.
- García Madruga, J. A., Luque, J., Martín, J. (1989). Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos. Dos estudios de intervención sobre texto. *Infancia y Aprendizaje*, 48, 25-44.
- García Madruga, J.; Cordero, J.; Luque, J. y Santamaría, C.(1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. México: Siglo XXI.
- Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books.
- Gilabert, R. (1990). *La instrucción del significado por el contexto en la lectura comprensiva en el Ciclo Medio de EGB*. Tesis Doctoral de la Universidad de Valencia.
- Graesser, A.; Singer, M. and Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101, (3), 371-395.
- Gutiérrez Calvo, C.(1988). Por qué “recordamos” lo que no hemos

DIÁLOGO CON EL TEXTO

- leído: Efectos inferenciales de la activación, tipicidad e implicación en el aprendizaje de los textos. *Cognitiva*, 1, 85-109.
- Gutierrez Calvo, M.; Carreiras, M. (1990). Inferencias e importancia de la información: Efectos de las implicaciones y de los conocimientos previos. *Revista de Estudios de Psicología*, 43-44, 19-34.
- Hall, W.S. (1989) Reading Comprehension, *American Psychologist*, 44, pp. 157-161 (Trad. cast. La comprensión de la lectura, *Asterisco cultural*, 2, Madrid 1990).
- Hammadou, J., (1991). Interrelationships among prior knowledge, inference, and language proficiency in foreign language reading. *Modern Language Journal*, 75, (1), 27-38.
- Haspers, J. (1982). *Introducción al análisis filosófico*. Madrid: Alianza.
- Hurtado, A. y colaboradores (1984). *Estructuras tardías en el lenguaje infantil*. México: SEP / OEA.
- Johnson, R.E. (1970). Recall of prose as a function of the structural importance of the linguistic units. *Journal of Verbal Learning and Verbal*, 9, 12-20.
- Johnson, D.; Johnson B., (1986). Highlighting vocabulary in inferential comprehension instruction, *Journal of Reading*, 29, (7) 622-625.
- Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Johnson, M.; Kress, R.; Pikulski, J. (1990). *Técnicas de evaluación informal de la lectura*. Madrid: Visor.
- Just, M.; Carpenter, P. (1987). *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Boston, Ma.: Allyn and Bacon.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). Auto-organización y cambio cognitivo, *Substratum*, 1 (1), 19-43.
- Karmiloff-Smith (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza. (Primera edición 1992).
- Keenan, J. Potts, G.; Golding, J. y Jennings, T., (1990). Which elaborative inferences are drawn during reading? A question of Methodologies. En Balota D.; Flores d'Arcais; Rayner, K. (Eds.). *Comprehension Processes in Reading* pp. 337-399. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, E. (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. *Cognition and Instruction*, 7 (3), 161-195.
- Kintsch, W.; van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394
- Kintsch, W.; Welsch, D.; Scmalhofer, F, and Jimmy S. (1990). Sentence Memory: A Theoretical Analysis. *Journal of Memory and Language*, 29, 133-159.
- Labov, W. (1972) *Language in the Inner City: studies in Black English Vernacular*. Oxford: Blackwell.
- Landow, G. (1995). *Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Lemos, C.T. Guimãraes de (1987). *Coerção e Criatividade na produção do*

- discurso escrito en contexto escolar: algunas reflexões. *Cadernos de Estudos lingüísticos*. Campinas: UNICAMP, 22.
- León, J.A.(1991). La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto-lector. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 51-60.
- León, J.A.y Marchesi, A. (1987). La influencia de variables cognitivas en el recuerdo de cuentos y su valoración en función de la edad. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 19-31.
- León, J.A. y García Madruga, J.A.(1989). Comprensión de textos e Instrucción. *Cuadernos de Pedagogía*, 169, 54-59.
- Marchesi, A. (1983). ¿Todavía más esquemas? *Infancia y Aprendizaje* 22, 69-72.
- Marchesi, A. y Paniagua, G.(1983). El recuerdo de cuentos e historias en niños. *Infancia y Aprendizaje*, 22, 27-45.
- Marchesi, A.(1984). El desarrollo de la memoria. En Palacios, J., Marchesi, A. y Carretero, M. (Eds.). *Psicología evolutiva.2.Desarrollo cognitivo y social del niño* (pp.251-282). Madrid: Alianza.
- Martí, E. (1994). Presentación: En busca de un marco teórico para el estudio contextualizado del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 5-10.
- Mateos, Ma. del M.(1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 25-50.
- McKoon, G. and Ratcliff, R. (1990). Textual Inferences: Models and Measures. En Balota, D.; Flores d'Arcais, G. Rayner, K.(Eds.). *Comprehension Processes in Reading*. pp. 403-418, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKoon, G. and Ratcliff, R. (1992). Inference During Reading. *Psychological Review* 99, (3), 440-466.
- Morrow, D.; Bower, G.; Greenspan, S. (1989). Updating situation models during narrative comprehension. *Journal of Memory and Language*, 28 (3), 292-312.
- Noordman, L.; Vonk, W. (1992). Readers' Knowledge and the Control of Inferences in Reading. *Language and Cognitive Processes*, 7 (3/4), 373-391.
- O'Brien, E.; Shank. D.; Myers,L., and Rayner, K. (1988).Elaborative inferences during reading: Do they occur on-line? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 14, (3), 410-420
- Palincsar, A.S. y Brown, A.L.(1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Paniagua G. (1983). El recuerdo de cuentos en niños preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 22, 47-56.
- Pearson, D. y Gallagher, M. (1983). The Instruction of Reading Comprehension, *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344.

DIÁLOGO CON EL TEXTO

- Piaget, J. (1976). *La toma de conciencia*. Madrid: Morata.
- Pipkin Embón, M. (1994). *¿Cómo se construye el fracaso escolar?*, Rosario. Argentina: Homo Sapiens.
- Pipkin, Mabel (1997) *Formación docente con maestros. Un lugar posible*. Rca.Argentina, Rosario: Homo Sapiens.
- Pipkin, Mabel *Procesos Inferenciales y construcción lectora. Un estudio de Múltiples aplicaciones en contexto escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona (En prensa).
- Pipkin, M.; Grau.; Riba C. y Gómez Gránell, C. (1993) *Influencia de la Formación en la Práctica Docente: construcción y ensayo de un instrumento de observación*. Trabajo publicado en el IMIPAE. Barcelona (España).
- Pipkin, M.(1989) Fracaso Escolar, una Asignatura Pendiente *Revista Por Todos los Medios*. Nº 4 Facultad de Ciencias de la Educación. UNER.
- Pipkin, M. (1993) Análisis de la Práctica Educativa. Alternativas Institucionales-Pedagógicas ante la situación de Fracaso Escolar. *¿Cómo se construye el fracaso escolar? Revista de la Secretaría de Investigaciones Científicas, Tecnológicas y de Formación de Recursos Humanos*. Resúmenes de las II Jornada de Comunicación Científica (Noviembre de 1993). Paraná. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Pipkin, M. (1993) Influencia de la Formación en la Práctica Docente: Construcción y ensayo de un instrumento de observación en *Ciencia, Docencia y Tecnología* Nº 6, Año IV, UNER .
- Pipkin, M. (1994) *¿Cómo se construye el fracaso escolar?* En la Revista *Novedades Educativas* Año 6. Nº 45.
- Pipkin, M. (1995): Entrevista a Adriana Puigrós: Ley federal *¿Proyecto para todos?* Revista *Aula Hoy* Año I Nº 1 (pp.27-32)
- Pipkin, M. (1997) La comprensión lectora en el aula. Estrategias grupales para la comprensión de textos. *Novedades Educativas*. Nº79. (pp. 64-65).
- Pipkin, M. (1997) Programa para la comprensión lectora: búsqueda focalizada de inferencias en la lectura de textos. *Aula Hoy*. Año III. Nº IX (pp.43-44).
- Pipkin, M. (1997) Instrumentos de reflexión y formación. Alternativas pedagógicas institucionales. *Novedades Educativas*. Nº 85 (pp.30-31).
- Pipkin, M. (1997) Conductas lectoras: procesamiento on-line, en *Memorias del Tercer Congreso Nacional de lectura. Lectura y Nuevas Tecnologías*. Bogotá. (Colombia). (pp. 191-202)
- Pipkin, M. (1997) Análisis de la Práctica Educativa. Alternativas Institucionales Pedagógicas ante la situación de fracaso Escolar. *¿Cómo se construye el Fracaso escolar?* *Piduner*. Secretaría de Investigaciones Científicas, Tecnológicas y de Formación de Recursos Humanos. Universidad Nacional de Entre Ríos. pp.58

- Potts, G; Keenan, J.; Golding, J. (1988), Assessing the occurrence of elaborative inferences: Lexical decision versus naming, *Journal of Memory and Language*, 27 (4), 399-415.
- Propp, V.(1972). *Morfología del cuento*.Madrid: Editorial Fundamentos. (Primera edición 1928).
- Puiggrós, A. (1995). Ley Federal: ¿Proyecto para todos?. Entrevista realizada por M. Pipkin Embón, *Aula Hoy*, 1, 27-32.
- Remesar, A.; Riba, C. y Rodríguez, J.L. (1981). *Análisis y observación de la conducta*. Barcelona: Edic. los autores. Imprime Copimprés.
- Reutzel, D.; Hollingsworth, P, (1988). Highlighting key vocabulary: A generative reciprocal procedure for teaching selected inference types. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 358-378.
- Reyes C.J. (1997) Algo sobre la lectura y los libros. *Revista Universidad del Valle*. N° 16.
- Rummelhart, D.E.; Ortony, A.(1982). La representación del conocimiento en la memoria. *Infancia y Aprendizaje*, 19-20,115-158.
- Sancho Gil, J. y Hernández, F. (1985) *Interacción ambiental en el parvulario*. Barcelona: I.C.E. Universidad de Barcelona.
- Sanford, A.y Garrod, L.(1981). *Understanding written language*. Chichester-New York.Brisbane-Toronto: John Wiley & Sons.
- Schank, R. y Abelson, R.(1987). *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Barcelona: Paidós. (Primera edición 1977).
- Singer, M. (1988). Inferences in reading. *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, 6, 177-219.
- Singer, M. (1990). *Psychology of language: An Introduction to Sentence and Discourse Processes*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Cap. 7. pp.167-189.
- Solé i Gallart, I., (1986). *L'ensenyament de la comprensió lectora: Un punt de vista interactiu*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Solé, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura* Barcelona: Graó.
- Tardieu, H., Ehrlich, M. y Gyselinck, V., (1992). Levels of Representation and Domain-specific Knowledge in Comprehension of Scientific Texts., *Language and Cognitive Processes*, 7 (3/4), 335-351.
- Teberosky, A. (1992). Reescribiendo textos: producción de adultas poco escolarizadas. *Infancia y Aprendizaje*. 58,107-124.
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE / Horsori.
- Thorndyke, P.(1977). Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Tolchinsky, L. (1990) La reproducción de relatos en niños entre cinco y siete años: organización sintáctica y funciones narrativas. *Anuario de Psicología*. 47, 65-88.
- Tolchinsky, L. (1992). Calidad narrativa y contexto escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 83-106.
- Tolchinsky, L. (1992). Introducción: Acerca de los mecanismos de cambio lingüístico y cognitivo. *Substratum* 1 (1), 9-17

DIÁLOGO CON EL TEXTO

- Tolchinsky, L.(1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Tolchinsky, L.; Pipkin, M. (1995). Seis lectores en busca de un texto. *Aula innovación Educativa*, 38, 15-19.
- Trabasso, T. y Sperry, L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-611.
- Valsiner, J. (1964). What is “natural” about “natural contexts”? Cultural construction of human development (and its study). *Infancia y Aprendizaje* 66, 11-19.
- Vega, M. de, Carreiras, M., Gutiérrez Calvo, M. y Alonso, M. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Vonk, W. and Noordman, L. (1990). On the control of inferences in text understanding. En Balota, D.; Flores, G. Rayner, K.(Eds.). *Comprehension Processes in Reading*. pp.447-463, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winograd, P.N. y Bridge, C.A. (1990). La comprensión de la información importante en prosa. En Baumann, J.F. (comp), *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Visor.

ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN
EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO MEDIÁTICO

María Palmira Massi*
Adriana Graciela Meriño*

Desde una perspectiva semántico-funcional, este estudio se enmarca dentro del área de análisis del discurso como teoría y como método. Se aborda el análisis lingüístico de *textos con fines educativos* que comprenden diferentes géneros. El corpus proviene de los *mass media*, y abarca material de videos televisivos y multimedia. El análisis presenta un tratamiento multidimensional de los fenómenos semántico-discursivos y los contextos socio-culturales en los que el material audiovisual se halla inmerso. Se aplica un conjunto de técnicas para analizar distintos aspectos del lenguaje, a los efectos de desentrañar regularidades en la estructura esquemática de los textos y en sus patrones realizativos. Esto es, se estudia el *Texto del emisor*, su plan global e intencionalidad a través de la *jerarquización de la información* (Tema y Rema Textual), *recursos léxicos* (selección de vocabulario, repetición) y *estilísticos* (tonalizadores, recursividad, conectividad). Estos elementos marcan la *coherencia global* en el texto físico, y permiten reconstruir el texto mental del autor.

* Universidad Nacional del Comahue. Escuela Superior de Idiomas, Argentina.

INTRODUCCION¹

En la última década, el crecimiento y evolución de los *mass media* ha permitido el acceso a un amplio espectro de información, contribuyendo al enriquecimiento del bagaje cultural y conocimiento del mundo del individuo. Este fenómeno social tiene singular repercusión en niños y adolescentes quienes, en este bombardeo massmediático, tienen la posibilidad de incrementar y profundizar sus conocimientos. Uno de los objetivos del trabajo emprendido es encontrar respuesta a algunos interrogantes, tales como: ¿cuál es la naturaleza de los textos que se ofrecen para el consumo masivo?, ¿qué propiedades tienen?, ¿qué finalidad se persigue con la masificación del conocimiento? Creemos que la lingüística puede aportar interesantes perspectivas de abordaje a través del análisis de los recursos y las estrategias discursivas desplegados por los medios desde el polo de producción textual.

Los materiales mediáticos con fines pedagógicos pueden definirse como aquellos textos que, tanto en su modalidad escrita u oral, permiten lograr un aprendizaje significativo, aunque no formal. En efecto, los *mass media* cumplen un importante rol en este sentido ya que proveen una amplia gama de estímulos tendientes a la educación social. El abundante caudal de material impreso, los documentales televisivos y el creciente mundo de la computación con software constituyen campos promisorios para el análisis lingüístico de sus textos, el cual permite acceder al desentrañamiento de la ideología que subyace a los mismos y sus potenciales funciones persuasivas. Esta tecnología comunicacional con dimensión educativa constituye el corpus del trabajo que aquí se presenta. El fin último es detectar las propiedades que caracterizan dichas mo-

1. El presente artículo constituye un avance del trabajo de investigación en curso titulado *La macroestructura y su relevancia en la comprensión, recuperación y reconstrucción de un texto mediático* llevado a cabo en la Escuela Superior de Idiomas, Universidad Nacional del Comahue.

dalidades discursivas. Para ello, se analizan los patrones organizativos más frecuentes que permiten dilucidar algunas singularidades, por ejemplo, cómo se jerarquiza la información, qué está implícito, qué se explicita, los criterios que determinan qué debe recordarse y qué puede olvidarse, entre otras variables.

PRECISIONES TEÓRICAS

Siguiendo la línea de la lingüística sistémico-funcional, cuyo máximo exponente es M.A.K. Halliday. Todo texto, definido como una unidad semántica, 'lenguaje funcional' o 'lenguaje en uso', debe ser estudiado desde dos perspectivas al mismo tiempo, como *producto* y como *proceso*. Es un producto ya que puede ser almacenado y analizado al tener una organización representable en términos sistemáticos, con un patrón de regularidades que permite la descripción lingüística. Por otro lado, es también un proceso en el sentido que involucra una elección semántica continua, un movimiento a través de una red de significados potenciales, en el cual cada serie de opciones constituye un nuevo marco de referencia para otras. De lo antedicho se desprende que un texto no sólo tiene una estructura gramatical sino también estilística, retórica y estructural que el estudio formal por sí solo no puede explicar. Por esta razón, el análisis del texto exige la consideración de todo fragmento del lenguaje como unidad y significado, que logra su instanciación en un determinado contexto.

Desde esta perspectiva, este análisis pluridimensional explora fenómenos semántico-discursivos y los entornos socio-culturales que adquieren singular relevancia en el tratamiento de los medios de comunicación masivos. Al analizar distintos aspectos del lenguaje, se intenta detectar regularidades en la estructura esquemática de los textos y en sus patrones realizativos. Esto es, se estudia el *texto del emisor*, su plan global e intencionalidad a través de la *jerarquización de la información* (Tema y Rema textual), *recur-*

*so*s léxicos (selección y repetición de vocabulario) y *estilísticos* (tonalizadores, recursividad y conectividad). La presencia de estos elementos permite detectar la *coherencia global* en el texto físico, para lograr una posterior reconstrucción del texto mental del autor.

Definimos la *coherencia* no sólo como la propiedad de un texto físico -texto del emisor- sino también como las posibles interpretaciones que el receptor lleva a cabo en el procesamiento del mismo -texto mental del receptor- (Massi y Meriño 1996). La *macroestructura* se concibe, siguiendo a T. van Dijk 1978, como la estructura abstracta subyacente de un texto, esto es, su forma lógico-semántica. Este concepto está vinculado con el de *jerarquización de la información*, dado que *jerarquizar* implica otorgar un determinado orden al texto a nivel micro y macro-estructural. Las nociones de *tema* y *rema* contribuyen a organizar la masa informativa y a estructurar el texto. A nivel emisión, el tema es aquello de lo que se predica y el rema es lo que se predica, que coincide con la información nueva. El Tema del Texto es aquel rema oracional que tiene la mayor carga semántica y depende del contexto; el Rema del Texto se determina al comparar todos los remas de las distintas emisiones y se caracteriza por poseer mayor carga semántica y por su independencia del contexto (S. Eggins 1994, M.L. Pardo 1989).

PRECISIONES METODOLÓGICAS

Por tratarse del método del Análisis del Discurso, el análisis responde a una metodología cualitativa y no cuantitativa, esto es, se efectúa sobre la base de la información observacional, y la permanente confrontación de los datos. Se intenta determinar el plan global o intención del texto del emisor a través de los recursos lingüísticos detallados arriba a fin de explorar los diferentes medios que otorga la lengua para lograr la coherencia textual. Una vez realizado el análisis de los textos, se realiza una comparación entre los distintos

medios de información, a fin de detectar similitudes y divergencias. Deslizamos, asimismo, algunos hallazgos respecto del *análisis translingüístico* focalizado en aquellos aspectos que exceden los recursos léxico-gramaticales del material audiovisual en cuestión. Se trata de desentrañar los mensajes implícitos que hacen a la ideología subyacente a los textos estudiados.

Corpus²

La selección del material que conforma el universo de estudio de este trabajo se realizó en base a los siguientes criterios:

- Grado de complejidad conceptual y audiencia tipo a la que está dirigido, a fin de indagar acerca de la transcodificación léxico-sintáctica del contenido técnico-científico para su adecuación didáctica a una determinada edad cronológica y maduracional; y
- Variedad de producción de los distintos textos mediáticos para someter las hipótesis de trabajo a una comprobación empírica más amplia.

En este trabajo, se presenta en primer lugar, parte de un análisis de un programa de software interactivo, *El autobús mágico* (1995), de la firma Microsoft. Además, se exploran las particularidades discursivas del video dirigido a niños y adolescentes *¿De dónde venimos?* (1994), de la empresa Consolidated Productions. Por último, se estudian algunos documentales provenientes de TV Quality-EDUCABLE y de la colección de la Videoteca de Programas Santa Clara S.A., cuyos contenidos responden a los programas del Ministerio de Educación de Argentina, tanto de nivel primario como secundario.

2. En el presente trabajo se incluyen, a modo de ilustración, fragmentos de algunos textos de video y CD-ROM, que se han analizado sobre la base de los constructos teóricos medulares del estudio.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

a. Programas educativos en CD-ROM

En la actualidad, al hablar de educación, es imposible ignorar la tecnología de la informática y su alto potencial pedagógico. En este sentido, se da una nueva perspectiva educativa y, además, una nueva visión de la comunicación. El material del mundo de la multimedia -con datos en imágenes y textos, sonido y animación- tiene una presentación cuidadosa y atractiva. En su gran mayoría, los textos interactivos remiten a hipertextos y proveen una red de información motivadora: una modalidad diferente de aprender, y un modo nuevo de utilización del lenguaje. Es este último punto, la perspectiva lingüística en la interactividad, la que se presenta a continuación.

En el programa *Explora el Cuerpo Humano*, de la serie *El Autobús mágico*, para niños de 5 a 8 años, el saber tiene un alto contenido lúdico. El usuario se une a los personajes en un viaje al interior del cuerpo humano. Los niños de la ficción a menudo utilizan enunciados en primera persona que los une al usuario. El personaje ficcional que caracteriza a un maestro generalmente abre su texto con una pregunta guía que el niño debe elaborar: “¿Sabes cuántos espacios huecos tiene el corazón?”. Y luego invita a descubrir la respuesta juntos: “Vamos de excursión y lo averiguaremos”. Los Remas Textuales están constituidos generalmente por otras partes del cuerpo a explorar, y se constituyen en Temas Textuales de la pantalla siguiente. Además, los personajes presentan informes con sonido e imágenes reproduciendo la situación aúlica. Estos informes factuales constituyen una síntesis de la información hallada y respetan los esquemas organizativos de los mismos.

En una de las pantallas se observa a los niños-personajes jugando en el laboratorio de la escuela. Si el usuario escoge hacer *click* sobre el televisor en una de las paredes, aparece en pantalla un personaje que se constituye en el maestro

que aporta, en forma ágil y didáctica, los conocimientos teóricos del cuerpo humano. Veamos como ejemplo el texto del instructor:

Muestra 1

“Un autobús escolar puede llevar a los muchachos a dar vueltas por el interior de las personas. ¿No es así?. NO!. Eso no pasa en la vida real, ni siquiera a Arnoldo. Aquí tiene que pasar, sino en lugar de un viaje por el cuerpo nos tendríamos que conformar con una visita al museo de Ciencias Naturales, y díganle entonces “adiós a la aventura!”.

El personaje-maestro abre su texto con una pregunta del tipo verdadero-falso e invita al usuario a contestar en un intercambio interactivo con la emisión *¿No es así?*. Éste debe decidir sobre la veracidad de la aseveración general. Pero inmediatamente, el personaje se autocontesta, cancelando la posibilidad afirmativa o cualquier intervención interactiva por parte del usuario. Y aclara que esto es ficción, es un juego y al mismo tiempo, una invitación al aprendizaje placentero. De este modo, justifica la presencia del autobús como un artilugio adecuado para esta aventura: “Aquí **tiene** que pasar”. Este CD interactivo propone una excursión que supera la tradicional, como es “una visita al museo de Ciencias Naturales”, que resultaría muy aburrido. Esta idea se ve reforzada por el verbo escogido ‘conformar’, que denota pasividad o desinterés por lo novedoso. La misma noción se continúa en la última emisión categórica “sino díganle adiós a la aventura!”.

Como se puede vislumbrar, el discurso de estos compactos se caracteriza por la *recursividad*, la *ciclicidad* y la *fragmentación*. Los dos primeros rasgos crean en el usuario un sentimiento de empatía con la máquina, dado que de inmediato conoce las reglas de juego y comprende ‘su idioma’. El usuario se involucra en una conversación informática, que pretende reproducir la situación cotidiana cara a cara.

A través del formato CD-ROM, se integran dos canales de comunicación. Un simple *click* del mouse permite saltar de la pantalla y recibir -otra vez por dos canales- información nueva. Estas vías de codificación de mensajes pretenden ser una réplica de la realidad comunicativa de nuestra sociedad actual, donde los distintos medios de información interactúan, refuerzan contenidos y despiertan curiosidad. Tanto el discurso conversacional como el informativo involucran y atrapan al pequeño usuario, y se le transmite la idea de que es participe de su propio aprendizaje al interactuar con la máquina. Sin embargo, en este contexto tecnológico, es preciso reconceptualizar el término *interactividad*. En un sentido tradicional, esta noción se define como una instancia de intercambio, una co-producción en la elaboración del discurso, con permanente retroalimentación por parte de los integrantes de la situación comunicativa. En los programas de CD-ROM, en cambio, la acepción del término se entiende como la posibilidad de selección de íconos a fin de resolver situaciones en un determinado orden de sucesión.

El lenguaje utilizado por los personajes intenta reproducir aquel que utiliza usualmente un maestro en el contexto áulico. Sin embargo, un análisis minucioso de las formas lingüísticas pone en evidencia un estilo de algún modo controlador, aún más que el que puede percibirse en la relación asimétrica entre docente y alumno. El usuario se 'somete', por así decirlo, a las distintas variantes instructivas predominantes en el discurso del compacto porque busca encontrar el placer a través del juego que le prometen los personajes. Asimismo, se fomenta la fantasía de que el usuario tiene control sobre la computadora mediante emisiones como: '*Escoge el ícono que **tú quieras** e iremos adonde **tú quieras***'. Se crea así una ilusión de control sobre el programa y de construcción del propio aprendizaje. No obstante, su poder de decisión se encuentra limitado por una programación pre-establecida.

b. Videos

El video también provee textos verbales acompañados por imágenes que parecen ser la forma cultural de fin de milenio. Se ofrece como un instrumento privilegiado para la transmisión explícita o implícita de conocimientos y de valores, gracias a la conjunción de una pluralidad de códigos tales como el visual, el auditivo, el lingüístico, el paralingüístico y el icónico. El texto lingüístico que nos concierne constituye un híbrido entre oralidad y escritura: el telespectador lo percibe como oral, pero está basado en un guión escrito. Este hecho es deducible por la ausencia de reformulaciones, digresiones, redundancias, saltos temáticos y titubeos, rasgos prototípicos del proceso de selección y reacomodación que el hablante realiza durante la construcción de un discurso espontáneo. Este fenómeno explica y justifica la organización y la regularidad de los patrones discursivos que se evidencian.

A modo de ejemplo, el video *¿De dónde venimos?* presenta su contenido informativo en forma de un relato que narra cómo los seres humanos venimos al mundo. El discurso se caracteriza por su carácter expositivo y cuasi-científico. Además de presentar información fáctica, se agregan explicaciones, descripciones e ilustraciones con ejemplos y analogías. Estos recursos constituyen una réplica de aquellos utilizados en la situación áulica, y determinan el carácter pedagógico de los textos audiovisuales. La imagen refuerza, respalda la historia, y le otorga una credibilidad superior a un texto similar que se presenta sólo como un estímulo para ser leído o escuchado. Los planificadores de los videos televisivos dan por supuesto que las imágenes son más útiles para la comprensión del material que la presentación verbal de los mismos contenidos. Sin embargo, como señala L. Vilches 1989, el uso del lenguaje tiene preminencia sobre el medio icónico y las imágenes adquieren un lugar secundario en la construcción del discurso.

En el material de video en cuestión, el fragmento introductorio constituye un *metatexto* que brinda un marco de

referencia al interlocutor, es decir, información acerca del contexto y las causas que motivan al hablante a la producción del mismo.

Muestra 2

... Nosotros pensamos que te gustaría saber exactamente de dónde vienes y cómo pasa todo. Pero también sabemos, porque tenemos niños, que no es fácil contar la verdad sin sentirnos avergonzados. Primero te pones rosado, luego rojo, entonces carraspeas, balbuceas y tartamudeas, y encuentras todo el asunto demasiado difícil de contar.

Como puede observarse, el material lingüístico presenta una macroestructura que respeta el esquema binario problema-solución, característica que guarda estrecha similitud con la presentación de un tema en una situación escolar. El hablante apela a las facultades cognitivas del niño por medio de expresiones que contienen modalizadores del tipo de 'tú sabes que...', 'seguramente ya te habías dado cuenta', 'como bien sabes...', y estos elementos apuntan pragmáticamente a involucrar al destinatario en el texto, destacando y manteniendo su imagen positiva. Los Remas Textuales (indicados con subrayado) señalan la terminología técnica que constituye el eje central del texto: *senos, semen, espermatozoides, óvulos y fertilización*.

Muestra 3

Si empezamos por arriba, puedes ver que el hombre tiene el pecho plano, pero la mujer tiene dos redondeles. Seguro has oído llamarlos de muchas formas, por ejemplo, tetas o pechos, pero el nombre correcto **es senos**. Y este es el nombre que debes tratar de recordar.

[...]

Lo que ellos (espermatozoides) quieren encontrar es uno de los óvulos que la mujer produce dentro de ella cada mes. La mayor parte de las veces no tienen suerte. Pero

si un espermatozoide se encuentra con un óvulo, entonces ellos comienzan un romance. **Es llamado fertilización y es el principio de un bebé.**

Estos remas están precedidos, como se observa en las muestras, por anticipaciones remáticas; luego se presentan relatos cortos acerca de situaciones más familiares para el niño que, además de proveer un contexto adecuado para relacionar la información nueva con la ya conocida, evitan la acumulación sucesiva de términos nuevos. Además, permiten los desplazamientos del texto hacia nuevos Temas y Remas Textuales. El Rema del Texto completo refuerza la idea del amor entre el hombre y la mujer, y la concepción de un bebé como fruto de ese amor. Otros valores que se desean promover son la familia como base de la sociedad, la aceptación de la propia identidad social y el respeto por la diversificación cultural. No obstante ello, algunas escenas visuales pueden resultar traumáticas para el desarrollo psíquico del receptor. Además, el texto destaca la ineptitud e ignorancia de los progenitores respecto de la educación social de los hijos y propone el material del video como proveedor de las respuestas 'inteligentes y modernas' que los padres no saben dar. Así, se los pretende sustituir como protagonistas directos en la formación sexual del niño. El texto no puede despegarse de su finalidad comercial...

A pesar de las observaciones vertidas, el tratamiento del tema abordado resulta adecuado por el uso de variados recursos lingüísticos y la dosificación de contenidos. De este modo se evita la excesiva acumulación que conlleva el peligro de provocar en el niño un vacío informativo. Es de resaltar la explotación de la experiencia narrativa visual que facilita la comprensión, el recuerdo y la asimilación de la secuencia verbal, en una suerte de simbiosis en la que ambos elementos son indispensables y ninguno de ellos en forma aislada podría inducir el mismo efecto que ambos producen en esta conjunción.

c. Documentales

A continuación se presentan algunas muestras de los textos audiovisuales *Conservando nuestro medio ambiente* y *El proceso de la basura*, cuya temática unificadora versa sobre ecología. El macro-objetivo es proporcionar información tendiente a producir cambios de hábitos, valoraciones y conductas en el receptor, esto es, desarrollar procesos de concientización de los problemas ambientales que aquejan a nuestro planeta y actuar en consecuencia. Los mecanismos estratégicos de este material proporcionan un entretenimiento 'educativo' acorde con los parámetros televisivos.

Como en los análisis previos, el constante interjuego entre el texto verbal y el icónico permite la percepción de un mensaje lingüístico reforzado y enriquecido por el visual, con imágenes reales de ciudades, bosques, ríos, etc. Se observa un desplazamiento textual que se interrumpe para 'darle voz' a la imagen, que 'habla' por sí sola. Ésta constituye un recurso estilístico determinante en el discurso audiovisual por cuanto contribuye a la creación de significados. De este modo, el discurso televisivo se vale de códigos verbales y no verbales que interactúan de un modo solidario; de su interferencia y colaboración surge un discurso cuyo sentido se construye a partir de las elecciones del emisor, su propia ideología y la competencia cultural que presupone en el destinatario.

El material analizado evidencia una macroestructura que responde al patrón *problema-solución*. La información está ordenada en torno a estas dos categorías que mantienen entre sí una relación semántica causal. En los textos analizados, se observan señales explícitas que indican tal organización discursiva. Respecto de la jerarquización de las ideas, los textos revelan una cuidadosa dosificación y articulación de la información, tendiente a facilitar la tarea de interpretación del mensaje. A continuación, veamos cómo se ha jerarquizado el texto audiovisual *El proceso de la basura* en la siguiente muestra.

Muestra 4

Este es un terreno de relleno sanitario. Es la forma que hoy en día denominaremos a un basural. [relleno sanitario = basural] En nuestro país cada uno de nosotros arroja alrededor de casi 1,840 grs. de basura diariamente y mientras la cantidad total de basura se incrementa año a año la cantidad de espacio disponible para los basureros decrece. No toda nuestra basura termina aquí, solo un 70 %. Al resto se le quema, recicla o reutiliza. Hay tres palabras que comienzan con R que es importante que las recordemos para poder así proteger nuestro entorno: Reducir, Reutilizar y Reciclar.

El emisor ha escogido las posiciones remáticas (que se indican en subrayado) para poner de relieve la información más relevante, esto es, los métodos ecológicos que promueven un cambio de actitud y posterior acción: *Reducir, Reutilizar y Reciclar*.

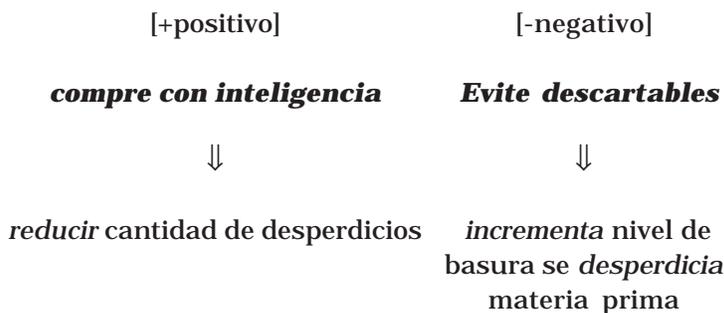
Los análisis de los textos revelan como característica distintiva las marcas de inclusión del interlocutor que tienen como finalidad lograr su adhesión y consenso. A través de diferentes recursos, el emisor apela a la involucración activa del interlocutor y a la creación de una relación directa e inmediata entre sus conocimientos previos activados y la nueva información. Otro recurso para lograr la adhesión del interlocutor es el uso de exhortadores que invitan a realizar una acción en forma conjunta. En algunas instancias, el hablante se dirige al interlocutor en forma directa, por medio de la marca de segunda persona del singular en su variante formal, 'usted'. De este modo se da cuenta de la naturaleza interactiva del lenguaje, aun en una instancia discursiva que no presupone la co-presencia física de los protagonistas del acto de habla. A modo de ejemplo, se presenta la muestra que sigue, extraída de *Conservando nuestro medio ambiente*.

Muestra 5

- (a) *Veamos* en que forma estamos contaminando nuestro mundo.
- (b) ... *podemos* caminar o viajar en bicicleta en vez de manejar un automóvil. Entre nuestros amigos, *podemos* compartir el automóvil en el que todos viajaremos en un día determinado. *Podemos* tener más cuidado de nuestras cosas para que duren más.
- (c) ¿*Usted* preferiría ver esto [imagen de una pared rota y pintada de muchos colores] o esto [imagen de un jardín lleno de flores]? ¿Esto [imagen de una ciudad llena de carteles] o esto [imagen de un camino con árboles]?
- (d) ¿Qué *estamos* haciendo para proteger *nuestro* medio ambiente?

El análisis también revela la utilización de diversas figuras estilísticas, como la *repetición*, que se constituye en un elemento cohesivo por excelencia. A través de la recurrencia de piezas léxicas, estructuras sintácticas e ideas que se expresan utilizando términos similares, el emisor refuerza sus dichos, imprime continuidad y mayor fuerza discursiva a sus emisiones al mismo tiempo que facilita la tarea de comprensión y retención del mensaje en el interlocutor. La *comparación*, figura didáctica por excelencia, es otro recurso predominante. Al comparar categorías conceptuales con objetos más familiares a la audiencia se acerca lo nuevo a lo conocido, y se facilita la comprensión. Asimismo, es interesante examinar las *redes asociativas léxico-semánticas* que se oponen en significado y se interrelacionan unas con otras. En el fragmento a continuación, extraído del video *El proceso de la basura*, el término *Reducir* (cantidad de desperdicios), con alto valor positivo, se opone a las unidades léxicas o conceptos vinculados a la acumulación de basura, con valor negativo, que se observan en la columna de la derecha.

Muestra 6



En suma, los recursos estilísticos abordados, *la utilización de preguntas de carácter retórico, la repetición y la selección léxica*, constituyen algunos de los ejes en torno a los cuales se organizan las propiedades características de los textos mediáticos. La regularidad que se observa permite postular que conforman rasgos distintivos en el discurso pedagógico audiovisual.

CONCLUSIONES

Los textos abordados, aunque de distinta naturaleza y complejidad, presentan macroestructuras globalizadoras similares. Se repite, en general, el patrón problema-solución y su potencial pedagógico les otorga características análogas. El texto verbal y el visual se complementan en una retroalimentación permanente. En el nivel semántico-discursivo, abundan las piezas léxicas axiológicas, generalmente favorables a la concepción ideológica del productor del texto. Los modalizadores empleados del tipo de *'necesitamos comprender'*, *'debemos (hacer)'*, *'es imperioso/importante que...'* se orientan a lograr la adhesión del destinatario. Se alude a menudo a las comparaciones para transmitir el mensaje en forma más eficaz y económica. La dosificación de la información también se evidencia en las continuas

anticipaciones remáticas, especialmente en los textos dirigidos a niños de corta edad. Para estos últimos, los mensajes son generalmente cortos y evitan la sobresaturación de información.

Desde la perspectiva estilística, el discurso pedagógico mediático se caracteriza por la utilización de metáforas y reformulaciones; se recopilan y recogen datos de varias fuentes de manera amena y sintética, para que el destinatario perciba y comprenda los mensajes en forma efectiva. Se introducen, a menudo, recursos varios a fin de ilustrar puntos controvertidos o añadir más evidencias en favor o en contra de un tópico en particular. Se recurre a reportajes, testimonios, documentos y gráficos, lográndose así una intertextualidad permanente. Abundan las preguntas retóricas y se invita al razonamiento y la lectura crítica. Pero, como se dijera con anterioridad, a menudo se advierte el control por parte del productor a fin de instar al destinatario a aceptar sus puntos de vista. Es obvio que ningún texto, a pesar de una aparente neutralidad, conlleva una cierta manipulación ideológica de su contenido, que refleja ideas preconcebidas por parte del planificador del texto.

La caracterización esbozada provee evidencias acerca de las estrategias de producción textual en los *mass media* de carácter educativo. Creemos que constituyen un recurso tecnológico potencialmente rico que ayuda a generar conocimientos y ampliar las facultades sensitivas del receptor. Sin embargo, se advierten sus potenciales peligros, si se utilizan sin un previo análisis minucioso del texto verbal y visual, a fin de desentrañar mensajes ocultos. Sin duda, nos encontramos ante una realidad poliédrica, de la que sólo alcanzamos a dar cuenta de algunas de sus caras en este trabajo. Es necesaria una continua evaluación acerca del impacto ejercido por las nuevas tecnologías mediáticas sobre el individuo, su percepción del mundo y sus entornos de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Eggins S. (1994) *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Pinter Publishers.
- Halliday M.A.K. (1985) *Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold: London.
- Massi M.P. y Meriño A.G. (1996) Macroestructura textual, jerarquización de la información y coherencia global en el análisis de texto con fines educativos. Informe de Avance N° 1 del Proyecto de Investigación en curso. Escuela Superior de Idiomas. Universidad Nacional del Comahue.
- Pardo M.L. (1989) *La gestación del texto*. Tesis doctoral UBA.
- van Dijk T. (1978) *La ciencia del texto*. Paidós Comunicación.
- Vilches L. (1989) *Manipulación de la información televisiva* Paidós Comunicación.

**LA ESCRITURA EN LA LECTURA
APUNTES Y SUBRAYADO COMO HUELLAS
DE REPRESENTACIONES DE TEXTOS**

Elvira N. de Arnoux, Maite Alvarado

L'appareil cognitif humain produit de la connaissance en construisant, à partir de traitements de signaux / signes / symboles, les traductions que sont les représentations, discours, idées, théories. C'est dire que la connaissance humaine ne saurait être autre chose qu' une traduction construite cérébralement et spirituellement.

Edgar Morin

En este trabajo interrogamos esas formas embrionarias de “traducción” de un texto que son los subrayados y los apuntes. Cercanos a aquel pero ya resultado y guía de una actividad cognitiva, trazos, diagramas, redes, al espacializar la escritura, al sustituir la linealidad primera por otra o por distribuciones jerárquicas, dibujan una representación, signo posible de un “modelo mental” que se va construyendo en el transcurso de la lectura. Estos gestos gráficos expresan también el deseo de fijar los conocimientos en la materialidad del papel y la ilusión de una permanencia superior a la inestable memoria humana, de un almacenamiento siempre disponible e inalterable.

Diversas investigaciones actuales sobre la lectura formulan hipótesis acerca de la representación que el sujeto elabora en su interacción con el texto y de la importancia que aquella tiene para el almacenamiento en memoria y su posterior recuperación. En nuestro caso, nos interesamos por las

representaciones vinculadas a las lecturas controladas de textos propios del ámbito universitario y realizadas en función de las tareas que se solicitan a los estudiantes. Estas se caracterizan por exigir un tipo de memorización que permita derivar inferencias “legítimas”, es decir, no sólo pertinentes para la tarea sino también autorizadas por el mismo texto. En esa indagación, el análisis de subrayados y apuntes realizados por alumnos que terminaban sus estudios secundarios, mientras respondían a pruebas de comprensión, nos permitió identificar dos modalidades polares de organización, que podemos designar en un caso como narrativa y en el otro como expositivo-argumentativa. En la primera se privilegia el eje temporal y se respeta la linealidad del texto y en la segunda se tiende a una reestructuración a partir de cadenas o redes conceptuales. Pensamos que la opción que el sujeto realiza cuando se enfrenta a textos teóricos cuyo entramado admite ambas construcciones depende no sólo de la representación de la tarea sino también de la propia historia cultural o de rasgos individuales de aprehensión intelectual.

LA ESCRITURA EN LA LECTURA

Si la lectura está inevitablemente involucrada en el proceso de escritura (al menos como revisión o autoevaluación de lo escrito), la inversa es menos evidente. Sin embargo, hay formas elementales de escritura, que implican dejar en el texto de otro una huella, una marca o señal de pertenencia, como la firma en la primera página de un libro. O formas más metafóricas de apropiación de la palabra del otro, como subrayados, notas marginales, signos de exclamación o interrogación en los márgenes, que señalizan el recorrido de una lectura para reencontrarlo en el futuro, por una especie de fetichismo que impulsa a repetir paso por paso el itinerario; o bien como una manera de entablar un diálogo por adelantado con algún futuro lector, más o menos virtual según los casos. Subrayar un texto o anotarlo son formas de tomar posesión de

él, marcándolo. Y formas de iniciar o continuar un diálogo con el mismo texto o con lectores potenciales, aprovechando esa cualidad de permanencia que la escritura confiere al discurso.

En el trabajo intelectual, el rol de la escritura no se reduce al producto final, al texto escrito o publicado, sino que se extiende a toda una serie de prácticas que hacen un uso privado de la misma. En la investigación y el estudio, se recurre a la escritura de fichas, apuntes, subrayados y anotaciones en los libros, actividades que ponen en juego distintas funciones de la escritura: la transcripción, la puesta en relieve, la memorización, la organización lógica del contenido del texto, la materialización del propio acto de lectura (Achard, 1994). A menudo es una función de intermediación entre la lectura y la producción de un texto posterior, y en este sentido puede pensarse en estos usos de la escritura como parte de las estrategias de planificación del texto. Pero también se trata de un uso instrumental de la escritura, con el fin de ayudar a la comprensión del texto que se lee, así como a su retención y a la evaluación de la propia comprensión. Son todas operaciones metacognitivas, que implican la regulación de los propios procesos cognitivos en relación con metas y objetivos conscientes.

La escritura facilita la memorización no sólo porque estimula la memoria visual sino por el compromiso corporal de los trazos manuales, que incide en lo que podemos designar como “memoria gráfica”. De allí la generalización de su uso en las prácticas de estudio e investigación.

FORMAS PRIVADAS DE ESCRITURA

Apuntes y subrayado son técnicas habituales -y a menudo complementarias- en el trabajo intelectual. Y si bien la diversidad de estilos es grande, el margen de recurrencia habilita para describir ambos tipos de práctica -y el producto que de ellas resulta- a los fines de elaborar una herramienta

que permita evaluar estrategias de comprensión y metacompreensión y diseñar propuestas didácticas. Tanto el subrayado espontáneo como la toma de apuntes son ejemplos de un ejercicio privado de la escritura -aunque eventualmente sus resultados puedan hacerse públicos- que pone en juego los aspectos de la práctica escrita menos ligados a la comunicación y más vinculados con el pensamiento abstracto y la producción de conocimiento.

El apunte se justifica por ser un escrito intermedio, disponible para generar o integrarse a otro texto, oral o escrito, lo que explica su precariedad constitutiva. Los apuntes que se generan a partir de la lectura son herramientas para la comprensión y el recuerdo posterior del texto leído, aunque también pueden funcionar como materiales de base para la producción de reseñas, monografías, artículos críticos o de investigación. La mayoría de los autores consideran que el proceso de tomar apuntes es de por sí útil si estos tienen una naturaleza semántica, es decir, si el lector parafrasea las ideas principales del texto fuente o si construye, gracias a una determinada disposición gráfica, relaciones conceptuales, lo que supone tomar distancia del texto leído (Monereo-Pérez, 1996). A estas operaciones se suma la codificación por medio de distintos recursos -espacialización, símbolos, palabras -clave- para registrar y relacionar la información de manera económica (sintética y eficaz).

El subrayado, por su parte, es la estrategia de selección y retención de información más habitual en los estudiantes secundarios. Si bien puede inducir a construir una representación coherente del texto y a integrar la información en el conocimiento previo, las variables sociales (relación con la lectura en el entorno familiar y escolar previo) tienen una incidencia decisiva en ese desempeño. Los buenos lectores se benefician más, tanto del subrayado como de la toma de apuntes, ya que seleccionan y procesan más profundamente las partes del texto relevantes en relación con la tarea.

SUBRAYADO Y APUNTES COMO HUELLAS

El subrayado y los apuntes son documentos valiosos para evaluar procesos de comprensión y metacompreensión, por cuanto constituyen huellas de esos procesos. Con ese objetivo se diseñaron, en el marco de una investigación del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras (U.B.A.) sobre "Incidencia de operaciones metacognitivas en la comprensión y producción de textos argumentativos y expositivo-explicativos"¹, dos pruebas de comprensión de texto -la primera, de selección de alternativas, y la segunda, de producción-, que se tomaron, con dos meses de diferencia, a un mismo grupo de alumnos de 5º año de la orientación científica del Liceo Francés de Buenos Aires se trata de alumnos entrenados en tareas de escritura y análisis de documentos y cuyo desempeño escrito es evaluado en distintas disciplinas.

Las pruebas se resuelven en tres etapas. La primera es la lectura atenta del texto; la segunda, la resolución de un cuestionario con texto ausente; la tercera es de autocorrección, y se puede volver a usar el texto. Esta tercera etapa no aparece anunciada en la consigna general con el objeto de que el alumno concentre sus habilidades de comprensión y retención en la tercera. En la segunda prueba se aclara que se pueden tomar apuntes (y se suministra una hoja de color a esos fines) y que se podrán emplear los apuntes posteriormente, para la resolución del cuestionario. El objetivo es que la toma de notas se haga en función de la tarea posterior. En ninguno de los dos casos se solicitaba, en cambio, el subrayado del texto fuente, de manera que este fue espontáneo. Cabe aclarar que si bien se trataba de un grupo de buenos lectores, no tenían experiencia en este tipo de tarea y no sabían en qué consistiría el cuestionario.

1. La investigación está dirigida por El de Arnoux y el equipo está integrado por Adriana Silvestri, Maite Alvarado, Emilce Balmayor, Mariana Distéfano y María Cecilia Pereira.

En cuanto a los textos seleccionados, se tuvo en cuenta que tuvieran unidad temática, pese a ser fragmentos (se abren con una propuesta y se cierran con una conclusión, así sea parcial); que los conocimientos previos que se requieren para su comprensión no excedieran los conocimientos generales que un alumno del nivel presuntamente tiene; que pertenecieran al dominio de las ciencias sociales y mostraran un despliegue argumentativo; que tuvieran un grado de complejidad que permitiera prever la posibilidad de regresar al texto y autocorregir para resolver problemas de comprensión.

Se utilizó un texto de Marc Bloch, de la *Introducción a la Historia*², para la prueba con selección de alternativas, y la primera parte de “Contra la interpretación”, de Susan Sontag³, para la prueba de desarrollo. (Véase Apéndice).

Del análisis de los resultados surgen algunas hipótesis de trabajo. No obstante, no nos detendremos en esta oportunidad en los resultados, sino en los apuntes y el subrayado como huellas de la actividad de comprensión y de la representación del texto y de la tarea que los alumnos construyeron en el marco de la prueba.

REPRESENTACIONES DE LOS TEXTOS

Al respecto, la primera observación es que un alto porcentaje de alumnos (70%) subraya espontáneamente el texto fuente en la primera prueba -la de selección-, en tanto el porcentaje se reduce notablemente (20%) en la segunda, que admite apuntes. Estos resultados parecerían indicar que se trata de estrategias alternativas de organización y retención del texto.

2. Bloch Marc, *Introducción a la Historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1965, pp. 108-109.

3. Sontag Susan, “Contra la interpretación”. En, *Contra la interpretación*, Barcelona, Seix Barral, 1969, pp.11-12.

Subrayado

Analizaremos en primer lugar el subrayado, ya que la prueba de selección, en la que la mayoría de los alumnos subrayó el texto fuente, se administró dos meses antes que la otra (con apuntes). A causa de esta anterioridad, los resultados de aquélla fueron evaluados previamente y a partir de las observaciones obtenidas se formularon hipótesis que orientaron el trabajo posterior con los apuntes.

Del análisis de los textos subrayados se obtuvieron dos grandes grupos: a) los que revelan, por parte de los sujetos, el reconocimiento del texto como objeto con reglas propias; b) los que no revelan tal reconocimiento. En el primer grupo, el texto guía la red del subrayado. En el segundo, en cambio, los lectores proyectan sus esquemas de conocimiento previos, sin atender a la pertinencia de los mismos en relación con el contenido del texto. El texto de Bloch problematiza la idea de imparcialidad histórica. Por tratarse de un tema acerca del cual la mayoría tiene alguna opinión formada, movilizó estereotipos ideológicos o de sentido común, que, en algunos casos, obstaculizaron la comprensión, al impedir el acceso a la información nueva que el texto proporciona y que obligaría a reformular o modificar los conocimientos previos y las valoraciones relacionadas con ellos. Algunos alumnos hacen una lectura guiada por intereses personales, no contextualizan, no atribuyen sentido a las unidades lingüísticas en función del entorno verbal ni de la situación. En casos extremos se puede rastrear una lectura moral, desencadenada por algún elemento léxico que orienta en el armado de una isotopía que el texto no autoriza. Así, el texto de un alumno destaca exclusivamente las siguientes expresiones:

Existen dos maneras de ser imparcial
la honrada sumisión a la verdad
Al juez, en cambio, le falta todavía dictar sentencia
el historiador

encargado de distribuir elogios o censuras a los héroes
muertos
la frase de Pascal: “Juzgando, todo el mundo hace de
Dios: estos es bueno o malo”.
un juicio
solo posee sentido en relación con un sistema de
relaciones morales deliberadamente aceptadas

Los alumnos que proyectaron acriticamente sobre el texto su base de conocimiento previo obtuvieron los puntajes más bajos en la prueba.

Por su parte, dentro del grupo de los lectores que reconocen el texto como objeto con sus propias leyes, también se pueden diferenciar dos grupos a través del subrayado: los que construyen una representación expositiva/argumentativa y los que construyen una representación narrativa del mismo. Si bien se trata de un texto predominantemente teórico, el tema y la presencia de algunas marcas enunciativas y léxicas pueden haber funcionado como anclajes para una representación narrativa del mismo.

El fragmento de Bloch que se utilizó para la prueba está enmarcado por un comienzo y un cierre argumentativos que contienen en su interior una secuencia explicativa. En la introducción se plantea el problema y en el párrafo de cierre se argumenta a través de la analogía, el ejemplo y la cita de autoridad. La explicación, por su parte, se desencadena por una pregunta (“¿Pero hay un problema de la imparcialidad?”). La estructura de los dos párrafos explicativos es comparativa o por confrontación. Sin embargo, es de notar que el comentario que inicia el texto es desencadenado por dos enunciados referidos, sostenidos, el primero, por Ranke y el segundo, por Herodoto. La anterioridad histórica del segundo es señalada por el uso del pluscuamperfecto (“Herodoto lo había dicho antes...”), tiempo de la narración que, al asociarse con el “viejo Ranke”, hace posible la apertura de una representación narrativa. La abundancia de nombres propios (Ranke, Herodoto, Minos,

Osiris, Pascal, Richelieu) y de sujetos que podrían identificarse como “tipos” (el sabio, el juez, el historiador), sumada a la reflexión permanente sobre las acciones y las conductas, crea un entramado narrativo que sirve a los fines argumentativos. El texto pone en cuestión las motivaciones que llevan a los personajes a actuar y evalúa esas acciones en situaciones distintas. Este subtexto narrativo se refuerza en el último párrafo con menciones, en forma de metáforas lexicalizadas, al campo semántico de la actuación o la escenificación: “jugar el papel de...”, “hacer de...”, “pasar por ser...”.

Las huellas de una representación narrativa se encuentran en el subrayado que privilegia sujetos o actores. A veces se acompaña el nombre propio con el enunciado referido o cita que se le atribuye en el texto (es el caso de Ranke, Herodoto y Pascal). Si bien en ningún caso el subrayado revela la exclusividad de una representación narrativa, la dominancia de ésta que se puede rastrear en algunos textos parecería corresponderse con una dificultad mayor para discriminar, en el juego polifónico del texto, la voz y los argumentos del enunciador principal. Es un subrayado que tiende a eliminar lo problemático del texto, reduciéndolo a aserciones y citas de voces autorizadas insertadas en una trama débilmente narrativa, en la que los personajes no interactúan ni dialogan entre sí.

Entre los subrayados que permiten reconstruir una representación no narrativa, algunos se limitan al nivel proposicional: se eliminan expansiones y despliegues, e incluso se construyen nuevas oraciones a través del subrayado (excluyendo conectores, verbos que remiten a sujetos no subrayados, sujetos repetidos, oraciones interrogativas y negativas). Pero suele haber problemas con la zona más fuertemente argumentativa del texto, la conclusión; en cambio, el subrayado arma una red que da cuenta del planteo del problema y de la parte explicativa. No se reconoce el valor de la modalidad como actitud del enunciador sobre el contenido informativo y también aquí resulta difícil discriminar puntos

de vista contrapuestos y diferenciar la posición del enunciador principal de las de otros citados o mencionados.

En otro grupo, en cambio, la representación discursiva del texto lleva a privilegiar el párrafo de la conclusión sobre la introducción. A partir de una representación argumentativa, se elabora una red con zonas más densas y menos densas. A veces el subrayado se complementa con anotaciones en los márgenes que, o bien dan cuenta del nivel discursivo del texto (a través de comentarios o paráfrasis interpretativas), o bien representan la macroestructura semántica (en forma de pequeños apuntes, a veces como redes o diagramas que contienen una síntesis del párrafo al que acompañan). Las anotaciones en los márgenes pueden ser muy desarrolladas, por oposición a un subrayado escaso. Hay, evidentemente, una derivación al apunte de lo que no se puede construir por medio del subrayado. En algunos casos, existe una equilibrada complementación de ambos recursos: el subrayado predomina en la zona más explicativa del texto, mientras que deja el lugar, en las argumentativas, a las anotaciones en los márgenes.

El subrayado también permite reconstruir estrategias de lectura, estrechamente asociadas a la representación del texto. Los lectores que aplican estrategias lineales coinciden en general con los que tienen una representación narrativa del texto, en tanto las representaciones predominantemente expositivas o argumentativas generan estrategias jerárquicas de lectura. Por su parte, las estrategias lineales pueden facilitar la comprensión de la secuencia explicativa; pero la argumentativa demanda una estrategia de suspensión del juicio hasta arribar a la conclusión, cosa que en general no se cumple en los lectores que no tienen una representación de este tipo. En estos casos es posible ver una disminución o directamente desaparición del subrayado al llegar al párrafo argumentativo, o bien una regularidad de las marcas a lo largo de todo el texto, sin discriminar zonas de mayor o menor densidad.

Por último, la representación de la tarea que se hacen los alumnos también se puede inferir del subrayado. Si bien ésta remite a las prácticas previas de lectura y, desde este punto de vista, podría considerársela dependiente de un conocimiento previo de tipo instrumental o procedimental, resulta particularmente interesante desde un punto de vista metacognitivo, ya que desencadena operaciones de control que se expresan, en este caso, en el subrayado. La evaluación de la tarea guía el subrayado. En este sentido, se pueden distinguir, en principio, dos grupos: a) Los que no subrayan (30%) y se restringen a lo inmediato, sin prever ninguna tarea futura a partir de la lectura. b) Los que subrayan: En general, son lectores más entrenados, aunque no necesariamente en tareas de revisión de notas para un examen o una exposición. Dentro de estos últimos podríamos ubicar a los alumnos que prevén distintas tareas futuras a partir del subrayado y utilizan, por lo tanto, un código propio para diferenciar la información pertinente para cada una de esas tareas (alternan, por ejemplo, subrayado simple con subrayado doble, colores distintos, recuadros y líneas onduladas). Si bien esta dispersión puede obstaculizar la comprensión del texto, se trata de sujetos que son capaces de pensar en tareas alternativas.

Apuntes

Del análisis de los apuntes tomados en el marco de la segunda prueba también surgen, por detrás de las evidentes diferencias individuales, ciertas constantes que permiten clasificar esos escritos en dos grandes grupos: a) los que privilegian una organización cronológica, y b) los que privilegian una estructura conceptual, más abstracta. En el primer caso, los apuntes pueden ser leídos como huella de una representación narrativa del texto-fuente. En el segundo, en cambio, es posible reconstruir una representación más argumentativa.

Al igual que el texto de Bloch, el de Susan Sontag que se utilizó para esta prueba es predominantemente argumentativo, pero contiene elementos narrativos que autorizan la construcción de una representación de este tipo. Las marcas van desde lo enunciativo (1ª persona plural, tiempos de la narración) hasta el léxico (términos como “la primera experiencia del arte” o “persiste”). La apertura es, en este sentido, muy significativa -es sabida la fuerza que tiene en el recuerdo posterior la información en posición inicial del texto-: los verbos que inauguran están conjugados en pretérito perfecto simple, en imperfecto y en condicional simple, que son tiempos propios de la narración. Si bien en el resto del texto predominan los tiempos del comentario, este comienzo narrativo en muchos casos orienta la lectura. La representación narrativa se refuerza, en el segundo párrafo, con la atribución de los enunciados en presente a personajes de fácil ubicación histórica para un lector promedio (Platón y Aristóteles) y que indican una continuidad narrativa con la introducción, donde se habla de “la primera teoría del arte, la de los filósofos griegos”. Esta apertura narrativa tiene su correlato en el antepenúltimo párrafo, que abre la conclusión, con la expresión “Incluso en los tiempos modernos”, marcando y cerrando de esta manera el desarrollo narrativo del texto.

El entramado argumentativo, por su parte, se inicia en el segundo párrafo, donde se enuncian los dos problemas que el texto intenta resolver: el del valor del arte y el de la teoría mimética, conectados causalmente por “pues”. La parte central del texto confronta dos argumentaciones, anunciadas a través de términos metadiscursivos, como “teoría”, y caracterizadores de argumentos, como “falacia”. Los párrafos de la conclusión, en los que se hace uso de paréntesis y de enunciados generalizadores para presentar los argumentos, sostenidos por verbos que marcan distancia del sujeto respecto de esos enunciados (“supone”, “suele afirmarse”), son los más densos argumentativamente.

Es en esa zona donde suelen presentarse las mayores dificultades en las respuestas al cuestionario en aquellos alumnos que construyen, en sus apuntes, una representación predominantemente narrativa del texto. No obstante, a diferencia de la prueba anterior, hay resoluciones correctas que son correlativas a ambos tipos de representación. Esto se debe a que el enlace entre el entramado narrativo y el entramado argumentativo es aquí más evidente, lo que avala una organización del texto en cualquiera de los dos sentidos o como combinación de ambos.

Los apuntes que responden a una representación narrativa son en general más largos y siguen linealmente el texto. Se trata, mayoritariamente, de apuntes por palabras-clave, construcciones nominales y frases. Hacen poco uso del espacio y de recursos gráficos. Los conceptos inclusores, registrados a la izquierda y seguidos de llaves o dos puntos, o bien resaltados por medio de subrayado, tipo de letra distinto, recuadros u otro procedimiento, corresponden a los anclajes narrativos analizados en el texto:

- 1ª experiencia del arte
- 1ª teoría del arte
- Platón
- Aristóteles
- tiempos modernos

Los apuntes que responden a una representación argumentativa del texto son en general más breves, hacen un mayor uso de recursos gráficos (flechas, subrayados, llaves, disposición en la página) y reorganizan la información del texto jerarquizando algunas ideas. Los inclusores más frecuentes son:

- arte
- valor del arte
- Platón
- Aristóteles
- reflexión occidental

La inversión de la relación de inclusión entre “valor del arte” y “Platón” y “Aristóteles” es una clave para la diferenciación entre representación narrativa y argumentativa. Los apuntes con organización cronológica subordinan “valor del arte” (el problema central que plantea el texto) a Platón y Aristóteles (que a su vez aparecen subordinados, en general, a “1ª teoría del arte”):

1ª teoría del arte

Platón → valor del arte: dudoso

Aristóteles → utilidad como terapia

Los apuntes más conceptuales, en cambio, invierten esa relación:

valor del arte

Platón → dudoso

Aristóteles → forma de terapia

Otra diferencia importante es que, en estos últimos, se tiende a omitir la referencia a la “primera experiencia del arte”, con que se inicia el texto de Sontag, y en los pocos casos en que no se omite aparece subordinada a “arte”, con o sin mediación de “instrumento del rito”:

arte → instrumento del rito → 1ª experiencia del arte

arte → 1ª experiencia → magia

Tanto la omisión como la subordinación tienen que ver con que se trata de apuntes que reorganizan la información del texto, por lo tanto presuponen una relectura en la que se seleccionan las ideas, se las jerarquiza y se descartan las accesorias. Se trata de una operación imprescindible para formular una representación conceptual del texto.

Por el contrario, los apuntes narrativos, que siguen linealmente el texto, se inauguran en general con la referencia a esa “primera experiencia del arte”, que no será luego retomada. Este dato permitiría inferir que, en estos casos, el apunte fue elaborado a medida que se avanzaba en la lectura.

Los apuntes que corresponden a los alumnos con mejor desempeño en la prueba son los que combinan una estructura cercana a la de una red conceptual, jerárquica y sintética, que se corresponde con la parte más expositiva del texto, y una zona de resumen para la parte más densamente argumentativa. En estos casos es posible inferir la existencia de una representación discursiva compleja del texto, que lleva a implementar estrategias diversas para la toma de apuntes.

A MODO DE CONCLUSIÓN

¿Qué conclusión provisoria se puede extraer de este tramo de la investigación?

Por un lado, es evidente que muchos de los textos teóricos que se manejan en el ámbito de las ciencias sociales pueden desencadenar, por su peculiar entramado de comentarios, explicaciones, desarrollos argumentativos y referencias históricas, recorridos de lectura que van a dar lugar a representaciones distintas, cuyas huellas se pueden rastrear en los trazos del subrayado o en los apuntes. Estos recorridos muestran formas diferentes de asignar coherencia a un texto y constituyen al mismo tiempo otras tantas formas de inteligibilidad o de organización de los datos destinados al almacenamiento en memoria y a su posterior recuperación. Cuando se privilegia la organización narrativa, domina la linealidad, el eje temporal y el anclaje en nombres propios. Cuando es la expositivo-argumentativa la que prima, aparecen las cadenas y redes, incluso apoyando en los márgenes el subrayado.

Si bien nos falta relacionar entre sí subrayados y apuntes de cada alumno, podemos adelantar como hipótesis

-que deberá ser corroborada con nuevas pruebas- que, al margen de la representación de la tarea, intervienen en el tipo de organización adoptado disposiciones individuales que orientan la actividad cognitiva en uno u otro sentido.

Así como es imposible encontrar tipos textuales puros y la tendencia, en los últimos años, es a hablar de polos y de dominancia, del mismo modo el procesamiento mental de los textos durante la lectura se apoya en una representación dominante, propiciada en parte por la heterogeneidad del texto y en parte por tendencias personales, seguramente adquiridas y desarrolladas a lo largo de la escolaridad o propiciadas desde el entorno familiar. La representación que construye el lector puede no coincidir con la que el texto privilegia. No obstante, en tanto no entre en contradicción con ésta, obstaculizando la comprensión, puede, por el contrario, favorecer la organización de la información en la memoria, acomodándola a esquemas conocidos y fácilmente manipulables.

BIBLIOGRAFÍA

- Achard, P.,1994, «L écriture intermédiaire dans les processus de recherche en sciences sociales», *Communications*, N°58 (L'écriture des sciences de l'homme).
- Bessonnat, D.,1995, «La prise de notes au collège», *Pratiques*, N°86 (Lecture/Ecriture).
- Bruner, J.,1988, «Dos modalidades de pensamiento». en *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- Ehrlich, M.-F.,1994, *Mémoire et Compréhension du Langage*, Presses Universitaires de Lille.
- Ehrlich, M.-F.- Tardieu, H.- Cavazza, M. (coord.), 1993, *Les Modèles Mentaux. Approche Cognitive des Représentations*, Paris, Masson.
- Gombert, J. E., 1990, *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- Monereo, C.- Pérez, M.L., 1996, «La incidencia de la toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo. Un estudio de enseñanza superior», *Infancia y Aprendizaje* N° 73.
- Morin, E.,1986, *La Connaissance de la Connaissance*, Paris, Seuil.

APÉNDICE

I

Es célebre la fórmula del viejo Ranke: el historiador no se propone más que describir las cosas “tal como fueron, *wie es eigentlich gewesen*”. Herodoto lo había dicho antes: “contar lo que fue, *ton eonta*”. En otros términos, invitar al sabio, al

historiador, a desaparecer ante los hechos. Como muchas máximas, tal vez ésta no debe su fortuna más que a su ambigüedad. Puede leerse en ella, modestamente, un consejo de probidad; tal era, sin duda, el sentido que le dio Ranke. Pero también un consejo de pasividad. De esta suerte se presentan aquí, a un tiempo, dos problemas: el de la imparcialidad histórica y el de la historia como tentativa de reproducción o como tentativa de análisis.

¿Pero hay un problema de la imparcialidad? Este no se plantea sino porque la palabra, a su vez, es equívoca.

Existen dos maneras de ser imparcial: la del sabio y la del juez. Tienen una raíz común, que es la honrada sumisión a la verdad. El sabio registra, o aún mejor, provoca la experiencia que tal vez arruine sus más caras teorías. Sea cual sea el secreto anhelo de su corazón, el buen juez interroga a los testigos sin otra preocupación que la de conocer los hechos tal como fueron. Esto es, de ambos lados, una obligación de conciencia que no se discute.

Sin embargo, llega un momento en que ambos caminos se separan. Cuando el sabio ha observado y explicado, su tarea se acaba. Al juez, en cambio, le falta todavía dictar sentencia. Imponiendo silencio a toda inclinación personal, ¿la pronunciaría según la ley? Se creería imparcial y lo será en efecto, según el sentido de los jueces, pero no en el de los sabios. Porque no es posible condenar o absolver sin tomar partido en una tabla de valores que no depende de ninguna ciencia positiva. Que un hombre haya matado a otro es un hecho eminentemente susceptible de prueba. Pero castigar al matador supone que se tiene el crimen por condenable, lo que no es, en último término, más que una opinión en la que no todas las civilizaciones están de acuerdo.

Durante mucho tiempo el historiador pasó por ser una especie de juez de los Infiernos, encargado de distribuir elogios o censuras a los héroes muertos. Hay que creer que esta actitud responde a un instinto poderosamente arraigado. Porque todos los maestros que han tenido que corregir trabajos

de estudiantes saben hasta qué punto esos jóvenes difícilmente se dejan disuadir de que representan, desde lo alto de sus pupitres, el papel de Minos o de Osiris. Es, más que nunca, la frase de Pascal: "Juzgando, todo el mundo hace de dios: esto es bueno o malo". Se olvida que un juicio de valor no tiene razón de ser sino como preparación de un acto, y sólo posee sentido en relación con un sistema de relaciones morales deliberadamente aceptadas. En la vida cotidiana las necesidades de la conducta nos imponen esa clasificación, generalmente bastante sumaria. Pero allí donde nada podemos, allí donde los ideales comunes difieren profundamente de los nuestros, ya no queda más que un problema. Para separar, en el conglomerado de nuestros padres, a los justos de los condenados, ¿estamos tan seguros de nosotros mismos y de nuestro tiempo? Elevando a lo absoluto los criterios, completamente relativos, de un individuo, un partido o una generación, resulta poco serio aplicar esas normas a la manera como Sila gobernó Roma o Richelieu los Estados del muy Cristiano Monarca. Como, por otra parte, nada es más variable, por naturaleza, que tales sentencias sometidas a todas las influencias de la conciencia colectiva o del capricho personal, permitiendo con demasiada frecuencia que el cuadro de honor aventaje al cuaderno de experiencias, se ha dado vanamente el aire de ser la más incierta de las disciplinas: a vacías acusaciones suceden otras tantas vanas rehabilitaciones.

Marc Bloch, *Introducción a la historia*,
México, Fondo de Cultura Económica,
1952, pp. 108-109.

II

La primera experiencia del arte debió de pertenecer al mundo del encantamiento, de la magia; el arte sería un instrumento del rito (las pinturas de las cuevas de Lascaux,

Altamira, Niaux, La Pasiega, etc.). La primera teoría del arte, la de los filósofos griegos, proponía que el arte era mimesis, imitación de la realidad.

Y en este punto precisamente se plantea la cuestión peculiar del valor del arte. Pues la teoría mimética, por sus propios términos, reta al arte a justificarse a sí mismo.

Platón, que propuso la teoría, lo hizo al parecer con vistas a establecer que el valor del arte es dudoso. Al considerar los objetos materiales ordinarios como objetos miméticos, imitaciones de formas o estructuras trascendentes, hasta la mejor pintura de una cama sería "sólo una imitación de una imitación". Para Platón, el arte, ni tiene una utilidad determinada (la pintura de una cama no sirve para dormir encima) ni es, en un sentido estricto, verdadero. Y los argumentos de Aristóteles en defensa del arte no desafían en realidad la visión platónica de que el arte es un elaborado engaño, una mentira. Pero sí discute la idea platónica de que el arte sea inútil. Mentira o no, el arte tiene, para Aristóteles, un cierto valor, en cuanto forma de terapia. Después de todo, replica Aristóteles, el arte es útil, medicinalmente útil, en cuanto suscita y purga emociones peligrosas.

En Platón y Aristóteles la teoría mimética del arte va pareja con la presunción de que el arte es siempre figurativo. Pero los defensores de la teoría mimética no necesitan cerrar los ojos ante el arte decorativo y abstracto. La falacia de que el arte es necesariamente un "realismo" puede ser modificada o descartada sin ni siquiera trascender los problemas delimitados por la teoría mimética. El hecho es que toda la conciencia y reflexión occidentales sobre el arte han permanecido en los límites trazados por la teoría griega del arte como mimesis o representación. Sólo admitiendo esta teoría, el arte en cuanto tal -por encima y más allá de determinadas obras de arte- se hace problemático, necesitado de defensa. Y es la defensa del arte la que engendra la absurda concepción según la cual algo, que nos han enseñado a denominar "forma", está separado de algo que nos han

enseñado a denominar “contenido”, y la bien intencionada tendencia que considera esencial el contenido y accesoria la forma.

Incluso en tiempos modernos, descartada ya la teoría del arte en cuanto representación de una realidad exterior por la mayoría de artistas y críticos, y admitida la teoría del arte como expresión subjetiva, persiste el rasgo fundamental de la teoría mimética. Concibamos la obra de arte según un modelo pictórico (el arte como pintura de la realidad) o según un modelo de afirmación (el arte como afirmación del artista), el contenido sigue apareciendo en primer lugar. El contenido podrá haber cambiado. Quizás sea ahora menos figurativo, menos lúcidamente realista. Pero aún se supone que una obra de arte es su contenido. O, como suele afirmarse hoy, que una obra de arte, por definición, dice algo (“X dice que...”, “X intenta decir que...”, “X dijo...”, etc.).

Aunque con la actual evolución de muchas artes pueda parecer que nos distanciamos de la idea de que la obra de arte es primordialmente su contenido, esta idea continúa ejerciendo una extraordinaria hegemonía. Permítaseme sugerir que eso ocurre porque la idea ahora se perpetúa bajo el disfraz de una cierta manera de enfrentarse a las obras de arte, profundamente arraigada en la mayoría de las personas que consideran seriamente cualquiera de las artes. Y es que, al abusar de la idea de contenido comporta un proyecto, perenne, nunca consumado, de interpretación. Y, a la inversa, es precisamente ese vicio de acercarse a la obra de arte con intención de interpretarla lo que sustenta el espejismo de que exista en realidad algo similar al contenido de una obra de arte.

Susan Sontag, fragmento de “Contra la interpretación”,
incluido en *Contra la interpretación*,
Barcelona, Seix Barral,
1969, pp. 11-12).

LA METACOMPRESIÓN Y LA LECTURA

Gladys Stella López J.

Si bien el tema de la comprensión de la lectura es siempre polémico debido, entre otras cosas, a la ausencia de un modelo universalmente aceptado sobre el proceso, cabe señalar que cualquiera que sea la opción y perspectiva teórica desde la que se aborde, existe un acuerdo generalizado en conceder una importancia fundamental a la comprensión de aquello que se lee. En otras palabras, aunque el tratamiento que se da a la lectura y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se pone en marcha para asegurar su consecución varía ostensiblemente según el punto de vista teórico que se adopte, la necesidad de acceder a la comprensión lectora está, en cualquier caso, fuera de duda.

Hablar de lectura dentro del ámbito académico nos remite al concepto de *leer para aprender* sobre el que se ha venido insistiendo en la última década y con el cual se reconoce la esencia del proceso lector. Éste, a su vez, nos remite a un pensamiento reflexivo, analítico, crítico, de parte de un lector autónomo e independiente y, en consecuencia, agente activo y responsable de su propio aprendizaje. Partiendo de la lectura en estos términos, la comprensión de la lectura debe entenderse como un proceso intencional, gradual y estratégico de creación de sentido, a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, interacción mediada por su

propósito de lectura, sus expectativas y su conocimiento previo. Esta interacción, en la cual el lector confronta permanentemente los contenidos del texto con su conocimiento, lo lleva a involucrarse en una serie de procesos inferenciales necesarios para ir construyendo, a medida que va leyendo, una representación de lo que el texto describe. La representación, inicialmente tosca e incompleta, va refinándose durante el proceso hasta llegar a una representación adecuada de los contenidos, la cual incluye no sólo la información esencial del texto, sino también aquella inferida por el lector en su proceso de comprensión. Es precisamente cuando se ha llegado a la construcción de ese modelo mental cuando podemos decir que ha habido comprensión y, consecuentemente, podrá haber aprendizaje.

La comprensión de lectura como proceso *estratégico* supone que el lector, con base en su propósito de lectura, siga un plan lo suficientemente flexible para ir ajustándolo a ese propósito, al tipo de texto, a las demandas de la tarea y a la consecución de sus objetivos. Entonces, además de actividades como la identificación de la información relevante, el establecimiento de las relaciones -explícitas e implícitas- que a nivel sintáctico y semántico se dan entre los elementos de información del texto, la reorganización de la información y su posterior integración con su conocimiento previo en un todo coherente, para que el proceso lector sea realmente eficiente, el lector debe participar en una serie de otras actividades más directamente relacionadas con la planificación, supervisión y evaluación del proceso (Sternberg: 1987). Se trata por una parte, de usar estrategias cognitivas, conducentes al logro cognitivo y a la construcción del significado del texto y por otra, de utilizar estrategias metacognitivas que permitan asumir el control y la supervisión permanentes del propio proceso. Y es aquí donde entra en juego *la metacognición*.

Si lo *cognitivo* es lo que tiene que ver con el conocimiento, lo *metacognitivo* es lo que tiene que ver con el tener conciencia de ese conocimiento y de cómo se logra éste; en otras palabras,

saber lo que sabemos y no sabemos, así como también lo que conocemos sobre nuestro propio sistema cognitivo: nuestras capacidades y limitaciones y, por lo tanto, lo que tenemos que hacer para llegar a saber. Así, mientras la cognición tiene que ver con procesos mentales como la percepción, la atención, la memoria y la comprensión, la metacognición se ocupa de la metapercepción, la meta-atención, la metamemoria y la *metacomprensión* (Flavell: 1979). En cuanto a la metacomprensión, ésta le permite al lector saber qué es lo que necesita para comprender, qué está pasando mientras lee, cuál es su estado de comprensión del texto y le permite, durante el proceso, darse cuenta si está teniendo fallos de comprensión, de sus posibles fuentes y solucionar estas dificultades. El lector puede, en consecuencia, regular su proceso de lectura y en caso necesario, si éste no está siendo eficiente, decidir sobre la necesidad o conveniencia de usar otras alternativas más eficaces. Como puede verse, la metacomprensión exige la participación activa del lector, ya que, como otras actividades metacognitivas, es un proceso consciente, deliberado e intencional.

Estos dos aspectos, cognitivo y metacognitivo, como es evidente, están estrechamente ligados, en permanente interacción y en muchos casos la frontera entre los dos se pierde puesto que hay actividades que pueden desempeñar, a veces simultáneamente, funciones cognitivas metacognitivas. En el caso de la lectura, llegan incluso a superponerse en actividades como las que tienen que ver con los procesos inferenciales, la focalización de lo esencial y la elaboración de resúmenes, por ejemplo, ya que éstas suponen no sólo el manejo de unos contenidos específicos para conseguir progreso cognitivo, sino también una supervisión permanente de lo que se va logrando con un proceso de evaluación de ese progreso.

ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN

Como ya se ha planteado, para un proceso realmente eficaz, reflexivo y crítico de *lectura para aprender* es conveniente que el lector asuma el control, la supervisión y la evaluación permanentes de su propio proceso de comprensión. Y es aquí donde entran en juego *las estrategias de metacomprensión*.

Debido a que la lectura es una actividad tan compleja constituida por diversos procesos cognitivos, al verse afectado cualquiera de éstos puede, entonces, verse afectada la comprensión. Investigaciones recientes han podido establecer diferencias no sólo en cuanto a las habilidades, sino principalmente en cuanto a los procedimientos estratégicos entre buenos y malos lectores; el conocer estas diferencias es de gran utilidad en el diseño de programas de entrenamiento y mejora del proceso lector. El programa a seguir dependerá del proceso o procesos afectados y de los factores en los cuales se presentan dificultades específicas.

Los estudios aludidos¹ han demostrado que existen diferencias marcadas entre lectores eficientes y no eficientes alrededor de aspectos cruciales para el proceso lector, como son el control y la evaluación del proceso. Entre las deficiencias más comunes podemos destacar las siguientes:

1. Poca o ninguna conciencia de que tienen que sacar sentido de lo que leen, es decir, no han asumido que leen para construir el significado del texto, no ven la necesidad de confrontar permanentemente los contenidos del texto con sus conocimientos previos, ni son conscientes de la necesidad de hacer inferencias durante la lectura. Se limitan, entonces, a la mera decodificación del texto.
2. Poca o ninguna conciencia de que tienen bloqueos de comprensión: no caen en cuenta de que no han entendido el texto.

1. Para un recuento de éstos véase *Garner, 1 987b*.

3. Poco o ningún uso de estrategias compensatorias para solucionar dificultades o fallos de comprensión.

En términos generales, los lectores no eficientes usualmente no participan activa ni estratégicamente en el proceso lector, no toman conciencia del proceso; no lo asumen como tal, aquí ni tratan de supervisar su propio proceso, no disponen de estrategias adecuadas, o no las usan, o al usarlas no lo hacen flexiblemente, ajustándolas a la consecución de sus metas de lectura. Por el contrario, si bien no es fácil caracterizar al buen lector en cuanto a qué estrategias utiliza en su proceso de lectura, lo cierto es que algo que sí lo caracteriza es la forma en que se relaciona e interactúa con el texto: tiene conciencia y control de las actividades que ejecuta durante todo el proceso y además hace uso flexible de las estrategias para ajustarlas a su propósito de lectura, a la tarea específica y al tipo de texto (Garner: 1980).

Entendemos *por estrategias* aquellas operaciones cognitivas a partir de las que se define un plan de acción para lograr un objetivo. Es la secuencia de actividades intencionales y deliberadas en las que se involucra conscientemente el individuo para lograr las metas que se ha propuesto. Weinstein y otros (1988) señalan las siguientes como características del aprendizaje estratégico, las mencionamos aquí ya que creemos que son válidas tanto para el proceso de comprensión de textos como para el control del proceso:

1. Está bajo el control del sujeto.
2. Requiere mayor esfuerzo y recursos atencionales suficientes.
3. Responde a una tarea específica.
4. Las actividades a desarrollar se seleccionan de una serie de alternativas posibles.
5. El éxito de las actividades está determinado por condiciones específicas acerca de cuándo, dónde y cómo usarlas.
6. Permite determinar sobre qué hacer énfasis durante el proceso.

7. Es un proceso flexible que se puede ir ajustando de acuerdo con el logro de las metas.

Un proceso *estratégico* de comprensión de textos requiere, entonces, de unos procedimientos específicos orientados a desarrollar las diversas operaciones responsables de la comprensión y de su control para lograr, entonces, un proceso eficaz. Se trata de alcanzar unas metas concretas, haciéndolo de una manera óptima, a través de acciones específicas encaminadas a esos fines.

De todas maneras, como decíamos, es claro que no se puede trazar una línea divisoria precisa entre lo cognitivo y lo metacognitivo. Ya Piaget (1975, citado por Martí 1995), al plantear que toda construcción cognitiva exigía una reelaboración constante de conocimiento, vislumbraba que no existía una frontera precisa entre lo cognitivo y lo metacognitivo. Según el autor, ante cualquier perturbación o interferencia cognitiva, el sujeto modifica conscientemente sus actividades cognitivas, en un proceso de autorregulación, para solucionar la dificultad. Este proceso permite no sólo mejorar el desempeño -actividad metacognitiva- sino que, como consecuencia, también permite generar conocimiento nuevo -actividad cognitiva-. La autorregulación de los procesos y la construcción de conocimiento aparecen, por lo tanto, como aspectos indisociables de la estructura de conocimiento del individuo. Mayor, Suengas y González (1993), de manera similar, plantean la metacognición como un modo de llevar a cabo la actividad cognitiva, siendo entonces la metacognición en si misma cognición y, por lo tanto, en toda cognición siempre hay un espacio para la metacognición. Es así que estrategias de lectura propuestas como metacognitivas por algunos autores son también estrategias cognitivas, a saber:

- Establecimiento de metas y propósitos de lectura.
- Activación de los esquemas cognitivos pertinentes.
- Generación y comprobación de expectativas, predicciones e hipótesis.

LA METACOMPRESIÓN Y LA LECTURA

- Focalización selectiva de la atención sobre la información esencial.
- Elaboración y comprobación de inferencias.
- Elaboración de esquemas y resúmenes.

Existen, sin embargo, los rasgos más específicos y característicos de la metacompreensión como el control, la regulación y la evaluación del propio proceso de lectura y comprensión, antes, durante y después de dicho proceso.

A continuación presentamos una síntesis de estrategias de metacompreensión que distintos autores proponen (Baker y Brown, 1981; Brown y (tros, 1984, 1986; Garner, 1987b; Palincsar, 1983; Paris y otros, 1986), agrupadas alrededor de los dos objetivos básicos de la metacompreensión, a saber, la toma de conciencia de la lectura como proceso estratégico, con sus implicaciones en el proceso de comprensión y el autocontrol y la autorregulación de todo el proceso.

- *Toma de conciencia del proceso lector:*

1. Tener claro y presente, durante todo el proceso, el propósito de lectura, para poder, entonces, anticipar las demandas de la tarea.
2. Planificar el proceso de lectura para decidir qué se necesita hacer para lograr el propósito: qué estrategias usar, qué procedimiento seguir.
3. Focalizar selectivamente la atención en lo esencial del texto.

- *Control y regulación o el proceso:*

4. Tomar notas en relación con la información relevante.
5. Elaborar el resumen de los contenidos.
6. Decidir acerca de la necesidad o conveniencia de tomar acciones correctivas o compensatorias en caso necesario. Este aspecto en particular supone:
 - a. Tomar conciencia de la posibilidad de tener fallos en la comprensión.
 - b. Identificar la fuente de los fallos: en el texto mismo - formales o conceptuales-, o en el lector -conocimiento previo necesario, su activación y su uso adecuados, uso

de estrategias adecuadas, etc.

c. Decidir qué hacer: -No hacer nada (puede ser más conveniente si la dificultad no tiene que ver con información esencial para la comprensión).

- Dejar la dificultad pendiente y seguir leyendo para buscar más información.
 - Elaborar soluciones hipotéticas que se van confrontando con el texto.
 - Releer selectivamente el texto.
 - Consultar otras fuentes.
7. Hacerse preguntas sobre lo que se va leyendo, para determinar si se está comprendiendo.
 8. Evaluar todo el proceso durante el mismo, así como sus resultados: comprobar la eficacia de las estrategias y del procedimiento utilizado en la consecución de los objetivos planteados.

Estas estrategias están relacionadas con las etapas en las que se desarrollan los objetivos básicos de la metacomprensión:

1. *Planificación*: precisar los objetivos y metas de lectura, los conocimientos sobre el tema, el plan de acción y las estrategias a usar dependiendo del texto, del lector mismo y de las condiciones ambientales: estrategias 1 a 3.
2. *Supervisión*: comprobar si se está llevando a cabo lo planificado; la eficacia y adecuación de las estrategias a los objetivos; si se encuentran dificultades, a qué pueden ser debidas y cómo resolverlas: estrategias 4 a 6.
3. *Evaluación* tanto de los procesos desarrollados durante la lectura, como de los resultados obtenidos. Supone, entonces, no sólo constatar el nivel de comprensión que se va alcanzando, sino, además, evaluar durante todo el proceso, las distintas operaciones que constituyen la actividad lectora: estrategias 7 y 8.

Aunque en algunos casos se realizan con los estudiantes actividades que tienen que ver con la metacomprensión,

precisamente debido a que lo cognitivo y lo metacognitivo son aspectos que a veces se superponen, el aspecto que tiene que ver en particular con el control y la regulación del propio proceso lector no ha recibido la suficiente importancia y no se ha hecho un trabajo sistemático orientado al desarrollo de las estrategias pertinentes. El repertorio de estrategias es amplio y su implementación demanda tiempo y esfuerzo. Lo más adecuado es seleccionar determinadas estrategias para trabajar con los estudiantes, con base en un análisis previo de sus dificultades de lectura más frecuentes y de sus necesidades específicas. Tampoco se trata de aplicar todas las estrategias a todo texto, puesto que no todas son igualmente eficaces siempre. Qué estrategia o combinación de estrategias utilizar debe determinarlo el lector, dependiendo de su propósito de lectura, de su conocimiento previo, de sus expectativas y del texto mismo y éste debe de ser el objetivo primordial de cualquier entrenamiento en metacomprensión. Un entrenamiento de este tipo supone, claro está, el trabajo paralelo de estrategias cognitivas orientadas a la optimización del proceso lector de los estudiantes.

En relación con las estrategias de metacomprensión ha habido cierto debate, algunos autores aducen que la metacomprensión, como otros procesos cognitivos, se desarrolla en el adulto a partir de su experiencia como lector a lo largo de los años². Si bien esto puede darse en algunos individuos, la experiencia nos demuestra que no siempre es así. Si esto fuera así, no tendríamos por qué seguir quejándonos de que los estudiantes que llegan a la universidad no asumen la lectura como proceso estratégico de construcción de sentido. Incluso algunas investigaciones recientes han mostrado que estrategias de este tipo no necesariamente son manejadas por lectores adultos. A este respecto, Garner y colaboradores (1980, 1981, 1982) en sus estudios sobre la detección de inconsistencias en textos de lectura con estudiantes de distintas edades y de distintos niveles de habilidad lectora, encontraron que la

2. Véase Flavell:1985.

mayoría no detectan contradicciones o incongruencias internas en los textos. Aquellos que si detectan las inconsistencias no saben interpretar este hecho como algo significativo para la comprensión del texto. Parece, entonces, que los lectores no necesariamente evalúan aspectos tan importantes como la cohesión y coherencia de un texto y, más grave aún, no son conscientes de su incidencia en la comprensión.

Otro tipo de estudios es el de Baker y Anderson (1984), cuyo interés era determinar hasta qué punto los lectores adultos hacían uso eficiente de la estrategia de relectura o reinspección del texto para resolver fallos en la comprensión. Según sus resultados, la mayoría de sus lectores no usaban esta estrategia de metacompreensión. Más curioso aún, al preguntarles por qué no lo hacían, respondían que releer el texto era “ilegal”. que era algo que no se debía hacer, o que era algo dispendioso y, por lo tanto, no era conveniente hacerlo. Algunos decían incluso, que los fallos de comprensión no tenían que ver con el texto, sino con ellos mismos, ya fuera por su falta de conocimiento, de interés, o de atención y por lo tanto, no se sentían muy motivados a volver a leer el texto. Aquellos que sí usaban la estrategia, lo hacían en general de manera no selectiva, es decir, volvían a leer el texto de comienzo a fin, sin importar cuál había sido, o dónde podía estar la fuente de sus fallos de comprensión.

Es así que, a pesar de que el proceso de lectura, como cualquier otro proceso cognitivo orientado a unas metas particulares, involucra el uso de estrategias específicas, no todos los lectores tienen el conocimiento necesario para hacerlo así, o las estrategias que usan no son las apropiadas, o no las usan de manera apropiada para lograr un proceso de lectura eficaz. Los estudiantes en general se beneficiarían entonces, con una metodología que les haga tomar conciencia de todo lo que involucra la lectura como proceso para aprender, de lo que este proceso implica de su parte y de la necesidad y ventajas de asumir la supervisión y la regulación permanentes de su

propio proceso. A partir del desarrollo de estrategias de metacomprensión, el estudiante, una vez tenga el control del proceso en sus manos, podrá, en consecuencia, llevar a cabo una *lectura para aprender* realmente eficaz, convertirse en un lector autónomo e independiente y asumir así, de una manera responsable, su propio aprendizaje.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

En el caso de lectores adultos, dado que a lo largo de sus años y a través de su escolaridad han pasado, más consciente o menos conscientemente, por la lectura de textos, tenemos que partir de su experiencia como lectores para luego, a partir de una reflexión sobre lo que saben acerca de la lectura y sobre lo que hacen como lectores, involucrarnos con ellos en un proceso de enseñanza y de aprendizaje explícito, razonado y sistemático de las estrategias adecuadas a sus necesidades.

Primera fase

Puesto que una parte de la metacomprensión es la conciencia sobre el proceso de comprensión, la primera fase del entrenamiento se iniciaría discutiendo con los estudiantes sobre su concepción acerca de la lectura, qué es para ellos leer, qué entienden por comprensión de textos, cómo leen, qué esperan de ellos mismos cuando leen, cómo y en qué momento se dan cuenta si comprenden o no lo que leen (durante o después de la lectura), etc. El solo hecho de hacerlos reflexionar sobre aspectos como éstos y de llevarlos a expresar sus creencias u opiniones al respecto es un paso positivo para el desarrollo de su metacomprensión.

Pero, además del conocimiento o conciencia sobre el proceso de comprensión, la metacomprensión implica el llevar a cabo acciones específicas y deliberadas para lograr la comprensión, por lo tanto, el paso siguiente de esta primera fase es poner a los estudiantes ante situaciones específicas

de lectura para llevarlos, una vez definidos los propósitos de lectura respectivos, a que se involucren activamente en el procesamiento y comprensión de textos. Una vez hayan realizado la lectura y antes de pedirles cuenta o de evaluar el producto de su actividad -que es lo que tendemos a hacer usualmente- se les lleva nuevamente a un proceso de reflexión y de verbalización de todo aquello que hicieron durante el procesamiento del texto para llegar a su comprensión y cumplir las metas propuestas, así como de la eficacia de proceso seguido. A través de la discusión de las distintas experiencias y opiniones se va haciendo una puesta en común sobre aspectos fundamentales del proceso de comprensión y de su control.

El propósito fundamental de esta primera fase es el de valorar y de reforzar como es debido aquellos conocimientos y estrategias de lectura eficaces que los estudiantes, como lectores adultos, puedan aportar al proceso. Pero se persigue además, que los estudiantes a partir de sus propias experiencias tomen conciencia de lo que no funciona en su proceso, de las razones para que no funcione y de la existencia de otras alternativas más eficaces.

Segunda fase

Por mucho tiempo los profesores nos hemos venido preocupando más por evaluar los resultados de la lectura de nuestros estudiantes que por enseñarles cómo involucrarse activamente en el proceso de comprensión de textos. Parece ser que se ha dado por sentado que una vez los estudiantes se convierten en expertos decodificadores del texto, la comprensión de los contenidos está garantizada. Por lo tanto, el interés se centra en ver si al final de la lectura los estudiantes han llegado o no a las respuestas que nosotros esperamos. Mientras tanto, la experiencia nos demuestra que el llegar a la construcción del significado de los contenidos del texto a través de un proceso verdaderamente estratégico

no es lo más usual entre los estudiantes, quienes siguen presentando dificultades de comprensión y no llegan a desarrollar un proceso realmente eficaz. Ante este panorama es necesario que los profesores nos ocupemos de participar con los estudiantes en procesos de enseñanza y de aprendizaje explícitos, razonados y sistemáticos que lleven a los estudiantes a asumir y controlar su propio proceso de comprensión de textos.

La característica primordial de la *enseñanza explícita, razonada y sistemática* es que para cada actividad a realizar como parte del procesamiento y comprensión de un texto, se explica a los estudiantes con claridad y precisión en qué consiste la actividad (o estrategia), para qué sirve, cómo llevarla a cabo, en qué condiciones (cuándo y dónde) y la eficacia (o ineficacia) de su uso en distintas situaciones (distintos tipos de texto y distintas metas de lectura). Este procedimiento se sigue antes, durante y después de la lectura, manteniendo siempre un verdadero proceso de realimentación. Lo anterior permite que, de modo gradual, los estudiantes participen, cada vez más activamente en el proceso, involucrándose en una continua reflexión sobre lo que se va a hacer, sobre lo que cada uno hizo, poniendo especial énfasis en la eficacia de lo realizado en relación con las metas propuestas previamente.

El lograr que nuestros estudiantes se involucren de esta manera en su proceso de lectura y comprensión de textos los hace más conscientes de las necesidades y ventajas que trae el involucrarse activamente con el texto, los hace tomar conciencia de la comprensión como verdadero proceso analítico, reflexivo e inferencial que se fundamenta en la confrontación permanente de los contenidos del texto con su conocimiento previo, los hace darse cuenta -durante el proceso mismo- de si están comprendiendo o no lo que leen y de que pueden detectar sus dificultades y llegar a resolverlas y hace que se reduzcan las discrepancias entre lo que conocen sobre el proceso y su desempeño en situaciones reales.

PAPEL DEL PROFESOR

Puesto que uno de los rasgos fundamentales de los procesos metacognitivos es su ejecución consciente y deliberada, es muy importante que el estudiante siga un proceso adecuado que lo lleve a asumir un verdadero control de su comprensión. En el desarrollo de las estrategias de autocontrol y autorregulación del proceso de comprensión de textos el papel del profesor es fundamental puesto que la regulación externa, inicialmente asumida por el profesor, facilita que el estudiante vaya gradualmente internalizando esas habilidades metacognitivas hasta hacerlas suyas y llegar así al control y regulación de su propio proceso (Martí: 1995).

Teniendo en cuenta que, en términos generales, el estudiante no ha sido orientado a la adquisición y práctica de estrategias de metacompreensión y por lo tanto, no las conoce, ni sabe cómo utilizarlas, es conveniente que inicialmente sea el profesor quien asuma el control y regulación del proceso, ajustando permanentemente las actividades reguladoras a las habilidades que los estudiantes van desarrollando gradualmente. Sin embargo, no debe de perderse de vista que el objetivo primordial es que los estudiantes lleguen a asumir el control y regulación de su propio proceso, ejecutando activa, consciente y deliberadamente las estrategias pertinentes. Se espera que a partir de la práctica sistemática de actividades dirigidas al desarrollo de dichas estrategias, el estudiante vaya asimilando gradualmente las estrategias de regulación externa ejercidas por el profesor y a partir del proceso de reelaboración (transformación) de éstas, les atribuya un significado propio y termine por integrarlas en sus esquemas hasta llegar a decidir por sí mismo sobre su uso consciente y deliberado, asumiendo así el control y regulación de su proceso.

Lo más importante de todo es que lo “meta” de los procesos no debe quedarse en manos del profesor como observador externo que describe, reflexiona, evalúa y propone el uso de distintas estrategias a sus estudiantes. Se trata, más bien,

de que el profesor, actuando como mediador y facilitador, lleve al estudiante a involucrarse en un verdadero proceso de metacompreensión, asumiendo la supervisión y el control de sus procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker L. y Anderson R. e., 1984, "Cognitive monitoring in reading", J. Flood (ed), *Understanding Reading Comprehension*. I.R.A., Newark, Delaware.
- _____ y Brown A.L., 1981, "Metacognition and the reading process", P.D. Pearson y otros (ed), *Handbook of Reading Research*, Longman, London.
- Brown A. L. y otros, 1984, "Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations". H. Mandl y otros (cd), *Learning and Comprehension of Text*, Lawrence Erlbaum Assoc., N.J.
- _____ 1986 "The role of metacognition in reading and studying". J. Orasanu (cd), *Reading Comprehension from Research to Practice*, Erlbaum, N.J.
- Flavell J.H., 1979, "Metacognition and cognitive monitoring". *American Psychologist* 34.
- _____ 1985, *Cognitive Development*, Englewood Cliffs. Prentice Hall, N.J.
- Garner R. 1980, "Monitoring of understanding". *J. of Reading Behavior*, 12.
- _____ 1981, "Monitoring of passage inconsistencies among poor comprehenders". *J. of Educational Research* 74.
- _____ 1987a, "Strategies for reading and studying expository texts". *Educational Psychologist* 22, 3-4.
- _____ 1987b, *Metacognition and Reading Comprehension*, Ablex Pub. Co., N.J.
- _____ y Alexander P. 1982, "Strategic processing of text". *Journal of Educational Research* 7.
- Martí E., 1995, "Metacognición, desarrollo y aprendizaje". *Infancia y Aprendizaje* 72.
- Mayor J. y otros, 1993, *Estrategias Metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Síntesis. Madrid.
- Palincsar A. 5, 1983, "Becoming a strategic reader". *Contemporary Educational Research*, 8.
- Paris S. G. y otros, 1988, "Models and metaphores of learning strategies". C. E. Weinstein y otros (cd), *Learning and Studying Strategies*, Academic Press, N.Y.
- Sternberg R., 1987, *Inteligencia Humana*, Edit. Paidós, España.
- Weinstein C. E. y otros. 1988, "Assesing learning strategies". C. E. Weinstein y otros (cd). *Learning and Studying Strategies*, Academic Press, N. Y.

OBRAS Y PRODUCTOS PUBLICADOS POR LA CÁTEDRA UNESCO:

1. *Los procesos de la Lectura y la Escritura: propuestas de intervención pedagógica*, volumen 1.
2. *Comprensión y producción de textos académicos: Expositivos y argumentativos*, volumen 2.
3. *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos*, volumen 3.

Otros textos publicados

4. I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra Unesco para La lectura y la escritura en América Latina. *Memorias «Lectura y escritura para aprender a pensar»*. Presentación en CD.
5. *Una pedagogía de la lectura y la escritura desde el discurso*. Ricardo Salas y un grupo de maestros.