

Aprendizaje
de la argumentación
razonada
Desarrollo temático
en los textos expositivos
y argumentativos

**Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura
en América Latina**

Aprendizaje
de la argumentación
razonada

**Desarrollo temático
en los textos expositivos
y argumentativos**

Editora y compiladora
María Cristina Martínez

1ª Edición, marzo 2001
2ª Edición, noviembre 2001

**Título: Aprendizaje de la argumentación razonada.
Desarrollo temático de los textos expositivos
y argumentativos. Volumen 3**

ISBN: 958-670-174-3

© **Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la
Calidad y Equidad de la Educación en América
Latina con base en la Lectura y la Escritura –**
(Cátedra UNESCO MECEAL:Lectura y Escritura)
Universidad del Valle – Sede Principal
Página Electrónica: www.geocities.com/estudiscurso
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Facultad de Humanidades
Telefax: (57 2) 333 04 94 o 333 48 95
Teléfono: (57 2) 339 84 97
A.A. 25360 Cali, Colombia

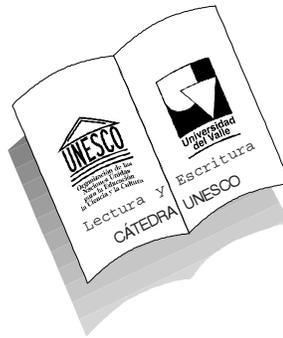
Editora y compiladora: María Cristina Martínez S.
Correo-E: crimarti@telesat.com.co

Diagramación: Doris Martínez Solís
Carátula: Orlando López Valencia

Derechos reservados a la Cátedra UNESCO
MECEAL:LE – Sede Colombia
Escuela de Ciencias del Lenguaje - Universidad del Valle
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 (57 2) 333 49 23 - Telefax: (57 2) 333 49 09
A.A. 25360, Cali, Colombia

Cali, noviembre de 2001



Rector

Oscar Rojas Rentería

Vicerrectora de Investigaciones

Magdalena Urhan

Vicerrector Académico

Alvaro Guzmán

**Decano Facultad
de Humanidades**

Dario Henao Restrepo

**Directora Escuela de Ciencias
del Lenguaje**

Gladys Stella López

Comité de redacción

Elvira Narvaja de Arnoux

Gloria Rincón Bonilla

Manuel Jiménez

María Cristina Martínez

**Directora General de la
Cátedra UNESCO**

MECEAL:Lectura y Escritura

María Cristina Martínez S.

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

Directora Sede Chile

Marianne Peronard

Universidad Católica de

Valparaíso

Correo-E: mperonard@ucv.cl

Director Sede México

Gerardo del Rosal

Benemérita Universidad

Autónoma de Puebla

Correo-E: grosal@siu.buap.mx

INDICE

Presentación	
La toma de conciencia para mover montañas	9
La dinámica enunciativa: la argumentación en la enunciación María Cristina Martínez S.	11
La producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias de aprendizaje Adriana Silvestri	29
La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos: Evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento escolar previo Elvira Arnoux, Silvia Nogueira y Adriana Silvestri	49
La enseñanza de los géneros textuales como proceso María Cecilia Colombi	79
El discurso argumentativo de los escolares venezolanos Iraida Sánchez y Nathalie Alvarez	89
Discurso expositivo en textos escolares infantiles Lucía Fraca de Barrera	105
Análisis temático de los textos escolares y su influencia en los procesos de aprendizaje Norma Barletta Manjarrés	105
Experiencia de investigación en un taller de lectura y escritura para maestros Luz Stella Castañeda y José Ignacio Henao	139

LA TOMA DE CONCIENCIA PARA MOVER MONTAÑAS

«En las ciencias humanas, a diferencia de las ciencias naturales, surgen los problemas específicos del establecimiento, de la transmisión y de la interpretación de los discursos de otros... No es simplemente el hombre el que constituye el objeto de las ciencias humanas; sino sobre todo el hombre en tanto que productor de textos» (Todorov 1980:31).

Somos entonces, en nuestra especificidad humana, sujetos discursivos, sujetos con voz que nos expresamos *siempre* a través de textos. Si realmente queremos incidir en un mejor rendimiento en la educación, si queremos responder a criterios de calidad y pertinencia, difícilmente nos podemos sustraer del papel tan importante que tiene el lenguaje, en tanto que discurso, en el proceso de construcción de los sujetos y en el proceso de construcción del conocimiento.

El desarrollo de una competencia discursiva debe facilitar el acceso a la capacidad analítica de los diversos contextos, al reconocimiento de la diversidad discursiva y de las múltiples modalidades argumentativas; la educación debe privilegiar entonces tal competencia con el fin de permitir el desarrollo de estrategias que hagan posible aprender a pensar y seguir aprendiendo.

La Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina se encuentra comprometida con este reto, cuyo fundamento son los procesos de lectura y escritura. Tales procesos son habilidades esenciales para lograr la comprensión y el manejo adecuado de la información; son además la base para el mejoramiento

del rendimiento académico e investigativo que lleve a una mejor *actuación* social, científica y laboral de los estudiantes latinoamericanos.

Los docentes e investigadores encontrarán en este libro reflexiones y propuestas acerca del aprendizaje de la argumentación razonada. Tal aprendizaje parece constituirse en uno de los aspectos más relevantes para el desarrollo de estrategias discursivas desde el nivel primario hasta el superior.

En el primer artículo se plantea la necesidad de tomar conciencia de la dinámica de las fuerzas enunciativas que se instauran en todo género discursivo con el fin de lograr un buen desarrollo de la argumentación razonada; Adriana Silvestri expone en el segundo las dificultades que tienen los adolescentes en la producción de la argumentación razonada; en el tercero, Elvira de Arnoux y otros colegas muestran las dificultades de los estudiantes de último año de enseñanza media para reconocer la polifonía discursiva en textos de ciencias sociales; en el cuarto, María Cecilia Colombi hace una propuesta integradora de la enseñanza de los géneros textuales como proceso para el desarrollo de competencias discursivas, bien sea en hispanohablantes o bien en usuarios del español como segunda lengua; en el quinto, Iraida Sánchez y Nathalie Alvarez presentan los resultados de una investigación sobre el desarrollo de la competencia argumentativa en jóvenes venezolanos; en el sexto, Lucía Fraca hace igualmente una propuesta integradora para el desarrollo de competencias expositivas en lengua escrita en niños de segundo grado de básica primaria; luego, Norma Barletta describe la manera como se realiza la progresión temática en los textos escolares y la incidencia que tienen algunos modos de progresión en los procesos de aprendizaje; finalmente, Luz Stella Castañeda y José Ignacio Henao nos presentan resultados de investigación sobre una intervención pedagógica en lectura y escritura con estudiantes universitarios.

La editora

LA DINAMICA ENUNCIATIVA: LA ARGUMENTACIÓN EN LA ENUNCIACIÓN

María Cristina Martínez S.*

Mi intención es destacar no sólo la importancia de la perspectiva discursiva del lenguaje, sino además mostrar una reflexión que ha orientado mis trabajos teóricos y prácticos (Martínez 1991, 1994, 1998) sobre las implicaciones que para una aproximación discursiva del lenguaje y de la argumentación tendría el pensar una teoría del discurso enmarcada en una base epistemológica de tipo dialógico, de tipo enunciativo.

Los principios generales de la dinámica enunciativa rigen la construcción de la significación y del sentido y permiten que las prácticas sociales se conviertan en instancias interiorizadas.

La hipótesis propuesta tiene sus raíces en una teoría del lenguaje con base social; es una teoría sobre *la práctica enunciativa* en la cual se destaca la *relación intersubjetiva* como el elemento funcional significativo que permite la síntesis de la relación entre la organización compleja de lo real y lo discursivo, entre la diversidad polifónica y la heterogeneidad construidas en la unidad discursiva: el enunciado.

LA ARGUMENTACIÓN EN LA ENUNCIACIÓN

Entre los estudiosos de la intersubjetividad y de la interacción (Benveniste (1974), Goffman (1974), Kerbrat Orecchioni (1989), Charaudeau (1978), es Ducrot (1984) quien integra el Ethos aristotélico en las ciencias del lenguaje a través de su teoría polifónica de la enunciación. Para él, en el

* escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
Correo - E: crimarti@telesat.com.co

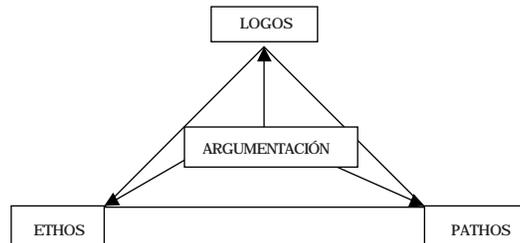
enunciado se construyen los sujetos discursivos denominados Ethos y Pathos (la imagen del Yo y la imagen del Tu respectivamente). En su teoría pragmático-lingüística la enunciación no es simplemente el acto producido por alguien; la enunciación se realiza en la aparición misma de un enunciado. Ducrot evita reportar el ethos al sujeto hablante, a una fuente localizada. Lo importante para él no es el sujeto hablante (empírico) sino el sujeto discursivo, es decir, la instancia discursiva del locutor. Y es así como Ducrot diferencia entre el Locutor (L) como creación discursiva y el sujeto hablante, y entre L y el Enunciador (E) como fuente de posiciones y puntos de vista expresados en el discurso:

“En mi terminología, yo diría que el ethos está estrechamente vinculado a L, al locutor como tal: es en tanto que L es fuente de la enunciación que él se ve atiborrado de ciertas características que inmediatamente, vuelven esta enunciación aceptable o no. Lo que el orador podría decir de él, en tanto que objeto de la enunciación, concierne por el contrario (...) el ser del mundo, y no es éste el que está en juego en la parte de la retórica de la que hablo” (Ducrot 1984:201)

Ducrot se apoya en gran parte en la propuesta Bajtiniana sobre enunciado y polifonía; esta dimensión dialógica del lenguaje me sirve como punto de partida en la consideración de la enunciación como base epistemológica para una Teoría del Discurso.

Así, mientras los retóricos destacan el Ethos, el Pathos y el Logos como los componentes básicos de la persuasión, el Locutor, el Auditorio y el Lenguaje como componentes localizados en *un antes de* del discurso, Bajtín destaca la práctica enunciativa a través de unas relaciones de fuerza que se instauran en el mismo enunciado. Estas relaciones de fuerza están basadas en evaluaciones sociales las cuales se van a poner de manifiesto en la manera como se construyen las voces del Enunciador, del Enunciario y de lo Referido (o discurso ajeno) en el enunciado.

LA DINAMICA ENUNCIATIVA: LA ARGUMENTACIÓN EN LA ENUNCIACIÓN



Insisto entonces en que la situación común y corriente de todo uso del lenguaje es el diálogo, la polifonía. La dimensión dialógica es lo propio del fenómeno discursivo, es la característica por excelencia de las prácticas discursivas de los seres humanos:

“La obra, así como la réplica del diálogo, ‘apunta’ (vise) a la respuesta del otro (de los otros), ‘apunta’ a una comprensión de respuesta activa, y lo hace bajo todo tipo de formas: buscará ejercer una influencia didáctica sobre el lector para lograr la adhesión de su convicción, para suscitar su apreciación crítica, para influir en los fanáticos o continuadores, etc. La obra predetermina las posiciones de respuesta del otro en las condiciones complejas del intercambio verbal de una esfera cultural dada. La obra es un eslabón en la cadena del intercambio verbal; parecida a la réplica del diálogo, ella se une a las obras-enunciadas: a aquellas a las cuales responde y a aquellas que le responden, y al mismo tiempo, se parece en esto a la réplica del diálogo, está separada por la frontera absoluta de la alternancia de los sujetos hablantes”.(Bajtín, 1984:282) citado por Adam (1999:131). (mi traducción).

En mis trabajos teóricos (Martínez 1991, 1992) he insistido en el papel de la mediación del lenguaje en tanto que actividad enunciativa en la construcción de los procesos cognitivos.

El concepto de signo bajtiniano permite dar cuenta de la dinámica evolutiva del signo, de la inscripción del mundo y de la lengua en el enunciado. Por un lado se destaca una fusión estrecha entre la lengua y las prácticas discursivas sociales es decir, cuando aprendemos a hablar no aprendemos

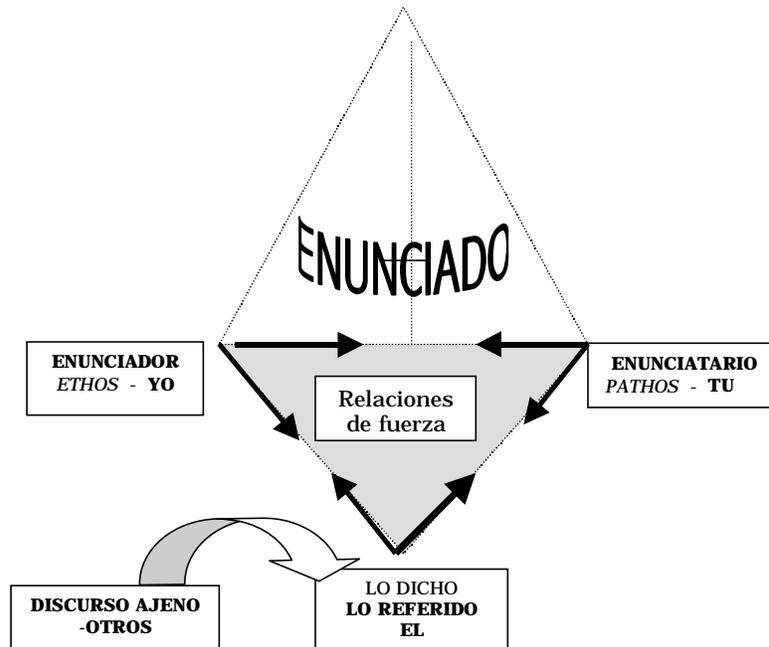
palabras aisladas, ni oraciones aisladas, sino que aprendemos a estructurar enunciados inscritos en géneros discursivos específicos:

“Las formas de la lengua y las formas típicas de enunciados, es decir, los géneros discursivos, se introducen en nuestra experiencia y en nuestra conciencia conjuntamente y sin que su correlación estrecha sea interrumpida” (Bajtín 1984:285).

Por otro, los enunciados no pertenecen a un solo sujeto aún si fisiológicamente los produce uno solo; un enunciado es el resultado de dos sujetos socialmente organizados, es decir, todo enunciado procede de un locutor social y se dirige al horizonte social responsivo de un auditor. Todo enunciado estará siempre inscrito en una dimensión dialógica aún en el caso de no reciprocidad cara a cara o del diálogo interior.

El enunciado es la instancia de discurso, el escenario interpretativo de lo real, la metáfora de la realidad en la cual ocurre la transformación de la experiencia de la realidad en sentido; el locutor/autor de un texto despliega intencionalmente la posición y evaluación de un enunciador con relación a su propio enunciado y a los enunciados de otros y con respecto al interlocutor/lector al cual le adjudica una posición de enunciatario. El locutor instauro no sólo la presencia del interlocutor en el texto, sino también la presencia de otros y su propia presencia; todo esto con una actitud predictiva y evaluativa que conlleva un anhelo de respuesta activa por parte del interlocutor/lector. Mi interpretación de la propuesta polifónica puede representarse mediante el siguiente esquema:

Las relaciones de fuerzas enunciativas y la construcción de la polifonía



La situación de enunciaci3n se nos presenta entonces como el componente b3sico de una teor3a del lenguaje inscrita en la dimensi3n dial3gica e interactiva. Esta situaci3n enunciativa pone en escena una serie de relaciones sociales y de tensiones entre esas relaciones que van a determinar finalmente las formas de manifestaci3n textual y discursiva que tomar3 el enunciado.

Veamos estos dos fragmentos de texto siguientes:

<p>A. Se tomaron 30 pacientes diestros con lesiones hemisféricas izquierdas y se dividieron en cinco grupos (afasia extrasilviana motora, de Broca, de conducción, de Wernicke y anómica). Se analizaron las desviaciones lingüísticas observadas en las subpruebas de descripción de una lámina, repetición y denominación de la prueba de Boston para el diagnóstico de las afasias. Se propone una clasificación de las parafasias. Se incluyen las siguientes desviaciones lingüísticas: parafasias literales (omisiones, adiciones, desplazamientos y sustituciones), verbales (formales, morfológicas, semánticas e nconexas), sintagmáticas, circunloquios, anáforas indefinidas y neologismos. Se presenta la frecuencia de las diferentes desviaciones lingüísticas en los distintos grupos de pacientes analizados. Se señala que algunos errores parafásicos aparecen en varios grupos de pacientes afásicos; otros por el contrario, son característicos de síndromes afásicos específicos.</p>	<p>B. YO RESPIRO</p> <p>Yo respiro por mi nariz y mi boca. El aire que respiro se limpia y se calienta en mi cavidad nasal. El aire pasa por mi tráquea, sigue a través de mis bronquios y llega hasta mis pulmones. Una vez utilizado, el aire sale de mis pulmones a través de mis bronquios. Sube por mi tráquea y sale de mi cuerpo por mi boca y mi nariz.</p> <p>Cuando mi pecho se hincha entra el aire nuevo en mis pulmones. Cuando mi pecho se deshincha, el aire usado sale de mis pulmones.</p> <p>Debajo de mis pulmones tengo un músculo grande y muy fuerte. Se llama diafragma. Mediante el diafragma mis pulmones aspiran el aire limpio y expulsan el aire usado.</p> <p>Alrededor de mis pulmones hay 24 costillas y numerosos músculos. Las costillas y los músculos protegen los pulmones y les permite moverse hacia arriba y hacia abajo; y de un lado a otro. Mis músculos y mis huesos me ayudan a respirar.</p> <p>En el aire que yo respiro hay oxígeno...</p>
---	--

Desde el primer momento de lectura, los textos nos muestran que la construcción de las imágenes de Enunciador y de Enunciario es diferente, si bien en ningún momento tales imágenes están explícitamente mencionadas. Las imágenes que se han construido a través del texto ponen en evidencia dos tipos de relaciones sociales distintas: una relación científica y una relación pedagógica, un género discursivo científico y un género discursivo pedagógico.

La situación de enunciación específica, el locutor, el tema y el interlocutor son aspectos que se integran en la dinámica de semantización del enunciado. Un enunciado será entonces no el resultado de dos sujetos sino de por lo menos tres sujetos enunciativos (un trílogo) cuyas relaciones sociales de diferente intensidad se manifiestan en él. En el enunciado

se pone en escena un acto de apreciación social. La tonalidad, la intención y la expresividad que adquiera el enunciado estarán dando cuenta de los tipos de relaciones sociales realizados en éste; dichas relaciones sociales van a orientar las formas de realización sintáctica y funcional que tomará el enunciado.



LA DINÁMICA ENUNCIATIVA EN EL TEXTO

Las relaciones sociales entre los enunciadores (enunciador, enunciatario y lo referido) se manifiestan en el enunciado desde tres orientaciones que son las que componen el acto evaluativo de la enunciación:

1. Desde la postura activa del locutor/autor en relación con el interlocutor/lector (destinatario). La relación valorativa entre ellos hará por una parte que el enunciado se impregne de una entonación que pondrá en evidencia la manera como el locutor se asume en términos de Enunciador. Esta entonación se manifiesta a través de una voz de autoridad, de pedagogo o de científico. Por otra parte, esa relación valorativa hará que el enunciado instaure una imagen que el locutor asigna en términos de Enunciatario a su interlocutor, en virtud de la actitud responsiva anticipada del primero hacia el segundo, lo cual pone de manifiesto la búsqueda de un aliado, un testigo, o, por el contrario, un intruso o un oponente. A la tensión que rige entre los dos interlocutores se denominaría Tonalidad predictiva.

2. Desde la postura activa del locutor con respecto a lo dicho, o con respecto al enunciado ajeno/referido en el enunciado, se establece una relación valorativa que se manifestará a través de la posición que asuma el primero en términos de Enunciador con lo dicho o con el enunciado ajeno (lo referido): una mirada de respeto, de sumisión, de odio, de crítica, de engrandecimiento, de acuerdo, de ironía, de burla, de apropiación. Esta evaluación se manifestará por medio de una asimilación o una distinción entre los enunciados: lo dicho, lo referido y el enunciado que dice, que refiere. A la tensión que rige entre el enunciador y lo dicho/lo referido se denominaría Tonalidad apreciativa.
3. Desde la postura activa del mismo locutor/autor con respecto a él mismo y a sus intenciones en relación tanto con el interlocutor/lector como con lo dicho/lo referido (o enunciado ajeno). La relación valorativa implica una toma de posición en términos de intención la cual se manifiesta a través del punto de vista asumido por el Enunciador con respecto a los dos (el enunciatario y lo dicho/lo referido). Esta relación se manifiesta a través de un propósito o voz preferencial: convencer, informar o proponer, seducir, instruir o hacer actuar, persuadir. A la tensión que se instaura en el enunciador con respecto a sí mismo y a los otros dos se denominaría Tonalidad intencional.

Esta dinámica enunciativa no es exclusiva de la argumentación; es la situación común y corriente de toda actividad discursiva.

Veamos los siguientes ejemplos en los que claramente se puede ver el juego polifónico de los enunciadores:

C. LA CARRERA FEMENINA (JR)	D. TV VIOLENCIA (O R)
<p>1. La incursión de la mujer tanto en la educación como en el trabajo es cada vez mayor. Según fuentes del ICFES, en 1991, el 51.1% de las personas que lograron una educación superior (técnica, tecnológica, universitaria y postgrado) fueron mujeres. También se contempla que en las carreras donde tradicionalmente predominaba el hombre, como medicina, ingeniería civil o matemáticas, la mujer ha alcanzado destacadas posiciones.</p> <p>2. «Por otro lado, los índices de deserción son muy bajitos, señala Antanas Mockus, rector de la Universidad Nacional, ya que las estudiantes llegan con el proyecto de terminar su carrera.»</p> <p>3. En lo que se refiere a la esfera laboral, el denominado sexo débil ha demostrado su fortaleza. Según Darío Quijano, gerente de la firma Consulgei, la discriminación es casi nula: «Por ejemplo, en este momento, estoy buscando un vicepresidente para un cargo y puede ser mujer u hombre».</p> <p>4. Sin embargo, esto no quiere decir que no subsistan algunos rasgos machistas en el mercado laboral: Es el caso de cargos relacionados con el área de producción donde se requiere un manejo de personal que se le atribuye casi exclusivamente al hombre.</p> <p>5. Claudia Girón, directora del Banco de Profesionales de la Universidad de los Andes, opina que la participación de la mujer depende, en gran medida, del tipo de trabajo que se necesite. «Por lo general, no hay discriminación de sexo. Pero si toca viajar mucho, se prefieren hombres o mujeres solteras, ya que la mujer puede tener problemas para desplazarse (hijos y esposo): Si la mujer es casada o divorciada, la requieren para cargos que exigen mucha responsabilidad y cuidado».</p>	<p>Desde distintas y diferentes hipótesis, los expertos en sociedad y los adultos ilustrados afirman que “la televisión es culpable del incremento de comportamientos y actitudes violentas en la sociedad”. Las recomendaciones no se hacen esperar: ver menos televisión; hacer más mensajes positivos, realizarle psicoanálisis a la neurosis e histeria de la programación, aumentar los letrados de peligro; en últimas, reprimir a la televisión. Esta es una manera facilista de entrarle a la violencia, ya que ésta es más un problema de injusticia social, falta de democracia, autoritarismo educativo y exclusión social... que de televisión.</p> <p>A la vez que se acusa a la televisión de violenta, se juzga al televidente típico como bruto. En este sentido, se dice que la televisión violenta sólo afecta a <i>los pobres de espíritu</i> como los <i>no-educados</i> (por una sociedad inequitativa), <i>los niños y jóvenes</i> (sujetos en crisis, según las crisis de los adultos), <i>los llenos de problemas psicológicos</i> (determinados por una comunidad de supuestos sanos)... Pero eso sí, expertos y adultos aseguran que nunca se verán afectados por esa misma televisión... porque ellos sí son ilustrados para resistir el embate de tan banal aparato de violación espiritual.</p> <p>Pero... ¿quién es más experto en televisión: el “académico” que nunca la ve, y, cuando la ve, lo hace por puro interés investigativo de contar cuántos golpes y muertos hay en cada programa... o <i>el televidente habitual</i> que ha aprendido a significar los programas en relación con su vida cotidiana?</p> <p>Los negativistas de la televisión, además de pensar que la violencia es producida por la televisión y afecta a los más débiles, creen que no hay sino violencia....</p> <p>A los expertos-jueces se les olvida, también, que no todo está en el contenido, que la televisión expresa formas de ser y estilos... (tomado de Aguirre Ma. del P.) .</p>

No voy a hacer en esta oportunidad un análisis exhaustivo de los textos; me interesa que observemos el juego de la polifonía que se presenta en el texto C y la manera como se

han construido las imágenes de Enunciador, de Enunciatorio y de lo Referido en el enunciado.

PROPUESTA DE ANÁLISIS DE LA DINÁMICA ENUNCIATIVA EN EL TEXTO “LA CARRERA FEMENINA”

La polifonía enunciativa: Para nuestros propósitos el interés del artículo radica en la manera como el autor del texto construye su discurso a partir de diferentes voces que le van a servir de apoyo a su argumento inicial sobre la incursión cada vez mayor de la mujer tanto en la educación como en el trabajo.

Locutor: Periodista - Interlocutores: Lectores colombianos con un nivel de educación medio y alto.

Enunciadores y heterogeneidad:

E1: la voz del periodista (párrafo 1) que inicia el texto mostrando un consenso general sobre la incursión cada vez mayor de la mujer tanto en la educación como en el trabajo.

Este argumento general será demostrado a través de una heterogeneidad de voces de autoridad que apoyan al enunciador E1 y manifiestan su acuerdo con el argumento general:

Voz 1: el ICFES, representa la voz de la autoridad educativa oficial y destaca el papel de evaluador estadístico de los resultados educativos, lo cual da una imagen de credibilidad y confiabilidad objetiva en las cifras. A través de un discurso indirecto se enuncia esta voz: (párrafo 1) «según fuentes del ICFES, en 1991, el 51.1% de las personas que lograron educación superior (de todo tipo) fueron mujeres». Se continúa con una atenuación de un discurso indirecto más libre: «...También se contempla que en carreras de tradición masculina la mujer ha alcanzado destacadas posiciones.»

Voz 2: Antanas Mockus, Rector de la Universidad Nacional representa la voz de la autoridad máxima de la Educación Superior Universitaria en Colombia, quien está de acuerdo no solamente con la voz del periodista sino con la del ICFES y destaca la poca deserción de las mujeres en la carrera universitaria (párrafo 2). El periodista refuerza el acuerdo de esta segunda voz a través de un discurso directo: «los índices de deserción son muy bajitos, señala AM, director de la UN ... « ya que las estudiantes llegan con el proyecto de terminar su carrera”.

Voz 3: la voz de autoridad empresarial que apoya el argumento de E1 (síntesis introductoria) sobre la fortaleza adquirida en el trabajo por el llamado sexo débil: Según DQ, gerente de la firma Consulgei, la discriminación es casi nula, y sigue con un discurso directo “Por ejemplo, en este momento estoy buscando un vicepresidente para un cargo y puede ser hombre o mujer” (párrafo 3).

E2: Desacuerdo con el enunciado general. Tenemos un segundo enunciador que toma distancia en relación con el argumento general

LA DINAMICA ENUNCIATIVA: LA ARGUMENTACIÓN EN LA ENUNCIACIÓN

y se manifiesta a través de la voz del periodista (Voz 4) que manifiesta cierto desacuerdo con el argumento anterior sobre la casi nula discriminación de la mujer en la esfera laboral. Refuerza su posición con un ejemplo concreto en relación con el área de producción «donde se requiere manejo de personal que se le atribuye exclusivamente al hombre.»

Voz 5: voz de autoridad en relación con la bolsa de empleo (Claudia Girón Directora del Banco de Profesionales de U. Andes) que contradice el argumento de E1 y refuerza el de E2 sobre la discriminación por tipo de trabajo. El argumento se introduce con un discurso indirecto «CG opina...» y sigue con un discurso directo “Por lo general, no hay discriminación de sexo. Pero si toca viajar mucho, se prefieren hombres o mujeres solteras,... Si la mujer es casada o divorciada, la requieren para cargos que exigen mucha responsabilidad y cuidado.”

Punto de vista: se presentan diversos puntos de vista que apuntan hacia uno más general sobre el mejoramiento de la incursión de la mujer colombiana en la educación superior y en la esfera laboral.

Tonalidad: La tonalidad apreciativa del Enunciador en relación con los Referentes o Enunciados referidos indica una tonalidad apreciativa, de engrandecimiento y de respeto por todas las voces que el periodista pone en escena en el texto. Estas Voces le sirven a su vez para establecer una tonalidad predictiva de alianza con el Enunciario; se manifiesta la búsqueda de un aliado que no podrá no estar de acuerdo con la información y el argumento desarrollado a través de voces de autoridad tan importantes que apoyan el argumento del Enunciador 1 el cual coincide en este caso con el Locutor.

LAS RELACIONES DE FUERZA Y LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL ENUNCIADO

En todo enunciado se instaura una relación dinámica de fuerzas con respecto a unos enunciados anteriores ajenos y de manera predictiva con respecto a unos posibles enunciados o réplicas posteriores.

Las formas de organización discursiva del sentido y las formas de manifestación lingüística del significado de un enunciado estarán entonces ligadas no sólo a las relaciones dinámicas que dan indicios de una tonalidad sino a las relaciones dinámicas entre las tres tonalidades. Estas relaciones sociales entre los enunciadores siempre harán parte de la dinámica estructural del enunciado.

Reconocer que el texto, oral o escrito, es resultado de una dinámica interactiva de fuerzas enunciativas es un punto de

partida fundamental para el desarrollo de estrategias discursivas. La situación social de enunciación que se construye en el texto a través de su organización composicional indica no sólo su inscripción en un género discursivo específico sino también los puntos de vista que en él se movilizan y la complejidad enunciativa a través de las imágenes evocadas (Martínez 2000). Cuando se identifican las diferentes voces del enunciado se logran hacer las inferencias adecuadas en relación con la intención y el punto de vista del locutor/autor del texto.

La situación de enunciación incide de manera importante en la estructura del texto; esto se pone en evidencia cuando se pide a un grupo de estudiantes que reconstruyan un texto dirigido a interlocutores de características socioculturales diversas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que no siempre las relaciones enunciativas están explícitas en el texto; al contrario, muchas veces se ocultan, pero el léxico, la complejidad de las construcciones sintácticas, la mayor o menor ampliación semántica, la organización global del texto, el género discursivo en que se inscribe y la profundidad del tema, pueden ser las claves para inferir el tipo de situación enunciativa que se ha construido.

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, por ejemplo el de la prensa o el de la 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.

En retórica, la distinción tripartita clásica entre *Inventio*, *Dispositio* y *Elocutio* se asemeja a lo que Bajtín denomina Tema o modelo de mundo que propone el texto, (Todorov (1981:128), Composición o sintaxis de grandes masas verbales (Bajtín 1977:59) y Estilo o fraseología de un grupo social determinado: médico, jurídico, deportivo, periodístico, pedagógico (Adam 1997b:29); sin embargo, en la dimensión

dialógica estos tres aspectos no operan de manera secuencial sino de manera simultánea en la práctica enunciativa del discurso.

Me centraré en esta parte en la 'sintaxis de grandes masas verbales' (la Composición). Recordemos una cita de Bajtín:

“Aprendemos a moldear nuestra habla en las formas del género y al escuchar el habla del otro; sabemos inmediatamente, incluso desde las primeras palabras, presentir el género, adivinar el volumen (largo aproximado de un todo discursivo), la estructura composicional dada, previendo el final, es decir, desde el inicio somos sensibles al todo discursivo que, enseguida, en el proceso de habla vertirá sus diferencias. Si los géneros del discurso no existieran y si no tuviéramos su dominio, y cada uno de nosotros tuviera que construir nuevos enunciados, el intercambio verbal sería prácticamente imposible”.(Bajtín 1984:285) en Adam (1999:137)

Las formas de manifestación relacional (léxica, proposicional, funcional), todos los niveles de funcionamiento discursivo, así como la dimensión del enunciado se construyen en función del género discursivo del cual da cuenta la situación de enunciación inmediata o más amplia . La significación y el sentido del enunciado están intrínsecamente ligados al proyecto enunciativo de un género discursivo específico.

Sugiero que las formas de manifestación del enunciado se realizan a través de una doble dimensión discursiva que ocurre de manera simultánea en el enunciado: la textualidad y la discursividad denominadas también cohesión y coherencia (Martínez 1985, 1995, 1997); ellas corresponden a la construcción arquitectónica del discurso cuyas bases significativas se realizan a través de conexiones que muestran la dinámica relacional social instaurada entre los tres enunciadorees que intervienen en el proceso de semantización del enunciado durante el acto discursivo.

Situación de enunciación YO - TU EL	<i>Textualidad</i>
	<i>Discursividad</i>

Esta propuesta cobra hoy una importancia no solamente metodológica sino teórica por cuanto permite mostrar, por un lado la manera como se manifiestan las formas de la lengua en la construcción de la textualidad para dar cuenta de la significación del texto y, por el otro, la manera como se organizan las funciones o actos de habla en la construcción de la discursividad para dar cuenta del sentido del discurso. Estas dos dimensiones que se actualizan en todo enunciado se interrelacionan a través de una dinámica creativa de negociaciones de significado (Widdowson 1979) y de sentido en toda ocasión de uso social del lenguaje, es decir, en toda práctica social discursiva.

La textualidad es una dimensión de carácter semántico-sintáctico a través de la cual se construyen las relaciones de significado en el texto como un todo. La noción de textualidad está ligada a la noción de cohesión o lazos y marcas formales utilizados para relacionar una información nueva con una información vieja en el desarrollo proposicional del texto. En la Textualidad se estudia la composición ligada a las relaciones léxicas, referenciales y macroestructurales.

La discursividad es una dimensión de carácter semántico-enunciativo que permite interpretar la manera como se construyen las relaciones de sentido en el discurso y el valor que toman las expresiones en términos de actos y de voces enunciativas. La discursividad estaría ligada a la noción de coherencia, la cual se refiere a la función que los contenidos del texto están desempeñando en el discurso: dan información, amplían una explicación, ejemplifican, definen, contradicen. La coherencia se refiere entonces a la manera como se realiza el desarrollo ilocutivo, la secuencia de los actos de habla a través del discurso. La discursividad en el

LA DINAMICA ENUNCIATIVA: LA ARGUMENTACIÓN EN LA ENUNCIACIÓN

texto tiene mucho que ver con la situación de enunciación. En ella se estudia la heterogeneidad enunciativa, la polifonía, las implicaturas y sobrentendidos, la organización superestructural y las funciones realizadas a través del texto.

Así, para poder dar cuenta del sentido discursivo es necesario partir de los cuatro aspectos que intervienen en el funcionamiento discursivo:

1. El análisis del componente de base, es decir, de la situación de enunciación inscrita en el discurso: posiciones, tonalidades.
2. El análisis de la textualidad en sus diferentes niveles: microestructura, desarrollo temático, macroestructura y estructura semántica de los tipos de textos.
3. El análisis de la discursividad en sus diferentes niveles: heterogeneidad y polifonía, observación que a su vez apoya el primer análisis, desarrollo ilocutivo o funcional, secuencias argumentativas, estilos discursivos (discurso directo, discurso indirecto, discurso indirecto libre), modalidades, secuencias expositivas, organización superestructural del texto.
4. El análisis de los modos organizativos preferidos por los géneros discursivos: Descriptivo, Expositivo, Argumentativo, Narrativo.

Situación enunciativa YO - Tu EL	TEXTUALIDAD COHESIÓN	COHESIÓN LÉXICA COHESIÓN LINEAL Y DESARROLLO TEMÁTICO MACROESTRUCTURA ESTRUCTURA SEMÁNTICA TEXTUAL	MODOS DE ORGANIZACIÓN NARRATIVO DESCRIPTIVO
	Tonalidad Predictiva Tonalidad Apreciativa Tonalidad Intencional GÉNERO DISCURSIVO	DISCURSIVIDAD COHERENCIA	HETEROGENEIDAD Y POLIFONÍA IMPLICATURAS, PRESUPOSICIONES ORGANIZACIÓN FUNCIONAL Y DESARROLLO ILOCUTIVO SUPERESTRUCTURA

La gente intercambia enunciados, imprime emociones y manifiesta actitudes a través de enunciados. Los enunciados están impregnados de vida social, de vida emotiva, de vida ideológica e incluso de vida puramente local o situacional, pero de vida. Los sujetos discursivos construyen discursos en situaciones de enunciación concretas, en situaciones intersubjetivas moldeadas por el género discursivo característico de una práctica enunciativa social.

La estructura del discurso estaría entonces determinada por las condiciones reales o supuestas a partir de las cuales el discurso se realiza, es decir, sobre todo por la situación social inmediata y el medio social más amplio; por el hecho de que el discurso procede de alguien y se dirige a alguien. El género discursivo es en definitiva la actualización e integración a través del lenguaje en uso de las relaciones sociales existentes entre el locutor, el interlocutor y el enunciado y sus correspondientes tensiones. Desarrollar la competencia discursiva pareciera ser entonces el papel de la enseñanza de la Lengua materna.

La historia de las formas textuales, de los modos de organización discursivos, de la búsqueda de adhesión a través de tipos de argumentos es una historia de relaciones sociales significadas y enunciadas en los discursos. El desarrollo de la argumentación razonada implica la toma de conciencia de la complejidad instaurada en la dinámica enunciativa de toda práctica social discursiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.M. (1999) *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Coll. Fac Linguistique. Editions Nathan, Paris.
- AGUIRRE MARÍA DEL PILAR (1999) *El aprendizaje de la polifonía en 10ª y 11ª grados*. Monografía en Especialización Enseñanza de la Lectura y la Escritura, ECL, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- BAJTIN (1956/1961/1984/1997) "El problema del texto" en *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores, séptima edición. México.
- BAJTIN (1956/1961/1984/1997) "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores, séptima edición. México.
- BAKHTINE M, (Volochinov) (1929/1977) *Le marxisme et la philosophie du langage*. Editions de minuit. Paris.
- BENVENISTE E. (1974) *Problèmes de linguistique générale II*. Gallimard, Paris.
- BRONCKART J.P. (1996) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Coll. Sciences des discours. Delachaux et Niestlé Editions. Lausanne, Paris.
- CHARAUDEAU P. (1983) *Langage et discours*, Hachette, Paris.
- CHARAUDEAU, P., (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette education, Paris.
- DUCROT O. (1984) *Le dire et le dit*. Minuit, Paris.
- DUCROT (1986) *Polifonía y argumentación*. ECL. Universidad del Valle
- GOFFMAN, ERVING (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne*. Minuit, Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI (1997) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Edicial. Argentina 3ª. Edición.
- MARTÍNEZ MARÍA CRISTINA (1993) "El discurso como escenario del mundo" en *Revista Lenguaje N°19*. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Univalle.
- MARTINEZ MARÍA CRISTINA (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.
- MARTINEZ MARÍA CRISTINA (1984:1997) *Análisis del Discurso. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Programa editorial Universidad del Valle, Cali, Colombia. 2a. Edición.
- MARTINEZ MARÍA CRISTINA (1997) "El proceso discursivo de la significación" en Martínez (Comp.) *Discurso, proceso y significación*. Estudios de análisis del discurso. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso ALED- Capitulo Colombia. Programa editorial Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- MARTINEZ MARÍA CRISTINA (1999) "Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación" o "El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario". En Martínez (Comp.) *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Unidad Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Cali, Colombia.

MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ S.

- MARTINEZ MARÍA CRISTINA (2000) "Pensar la educación desde el discurso: desarrollo de competencias para aprender a pensar y seguir aprendiendo" Mimeo. Conferencia asesoría ICFES en reunión sobre lineamientos y criterios fundamentales para la formación de profesionales (mayo, Bogotá).
- MARTINEZ MARÍA CRISTINA (2001) *Análisis del Discurso y práctica pedagógica*. 3ª. Edición. Editorial Homo Sapiens, Argentina, Barcelona (próxima aparición en marzo).
- TODOROV (1981), *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique, suivi d' Ecrits du Cercle de Bakhtine*. Éditions du Seuil, Paris
- VAN DIJK TEUN, (1992) La ciencia del texto . 3a. Ed. Paidós, España.
- WIDDOWSON, H. G. (1979) *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press, London.
- ZAVALA Iris M.(1996) *Bajtín y sus apócrifos*. Edit. Antrhopos, biblioteca A. Puerto Rico.

Martínez por esta

DIFICULTADES EN LA PRODUCCIÓN DE LA ARGUMENTACIÓN
RAZONADA EN EL ADOLESCENTE:
LAS FALACIAS DE APRENDIZAJE

Adriana Silvestri*

**LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE DESDE EL PUNTO
DE VISTA DISCURSIVO**

La adquisición del lenguaje ha sido encarada desde diversos modelos teóricos que implican distintas concepciones del proceso de adquisición y del lenguaje como objeto de dicho proceso.

Desde un punto de vista, el estudio se centra en el dominio del sistema gramatical de la lengua materna, con independencia de la situación comunicativa en la que se generan las emisiones. Esta adquisición -a nivel fonológico, léxico y morfosintáctico- se produce precozmente: se completa en sus estructuras fundamentales hacia los cinco años aproximadamente. Como resultado de este proceso, el niño domina habilidades verbales que lo capacitan para desenvolverse con eficacia en situaciones de comunicación cotidiana.

Sin embargo, desde otro punto de vista, la adquisición del lenguaje está lejos de haberse detenido. Para las perspectivas que no disocian los procesos de comprensión y producción del lenguaje de la situación comunicativa en que tienen lugar las emisiones, el aprendizaje no se limita a la realización de palabras u oraciones gramaticalmente correctas.

Uno de los aspectos en los que se verifica la continuación del proceso de aprendizaje es la adquisición *discursivo-textual*, es decir, la habilidad para comprender y generar textos de diversos tipos y géneros. Estas formas discursivas funcionan

* Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
Correo-E: adrianasilvestri@ciudad.com.ar

en esferas concretas de la praxis humana, en situaciones concretas de interacción social en las que el individuo se encuentra involucrado dentro de esa esfera determinada (Bajtín, 1982).

Tanto para la intercomprensión como para la resolución de diversas tareas mentales, las formas discursivas resultan tan obligatorias y necesarias como las formas gramaticales. Debido a su dependencia de los contextos de actividad y de comunicación, presentan un alto grado de variedad según factores culturales y situacionales, por lo cual no puede determinarse una secuencia estricta y universal en la adquisición de los diversos tipos y géneros del discurso.

Pueden señalarse, sin embargo, algunos hitos en el proceso, según las dificultades de orden cognitivo y discursivo que implique su aprendizaje. Por ejemplo, una de las formas que más precozmente se adquiere es la narración, mientras que en el polo más extremo de la dificultad se encuentra la adquisición tardía de la argumentación razonada.

DISCURSO ARGUMENTATIVO Y ARGUMENTACIÓN RAZONADA

La *argumentación* se identifica con el enunciado de un problema o situación que admite potencial o efectivamente posiciones a favor o en contra de una tesis. Desde el punto de vista de su función comunicativa, consiste en un conjunto de estrategias del enunciador para modificar el juicio del destinatario acerca de dicho problema o para establecer la justeza del punto de vista o conclusión del enunciador (Vignaux, 1986).

El discurso argumentativo comprende una amplia variedad de géneros -como por ejemplo la discusión cotidiana, el ensayo literario y el alegato forense- que apelan a recursos muy diversos y poseen distinto grado de complejidad.

Desde el punto de vista de su estructura, la argumentación puede realizarse a partir de un esquema básico problema-solución, que comparte con otros tipos de texto como la explicación. Admite, sin embargo, una gran diversidad de estructuras, características incluso de otras funciones comunicativas.

Por ejemplo, la función específica de la argumentación puede llevarse a cabo por medio de una secuencia narrativa, como se advierte en géneros como la fábula, el apólogo y la parábola.

Como práctica social, la argumentación implica una forma específica de interacción ante la presencia de una discrepancia o conflicto. Tanto en la participación en distintas instancias de la vida pública como en el ámbito privado, la argumentación ofrece una alternativa a las formas directas de la imposición o la violencia para resolver situaciones problemáticas en las que no existe consenso. Desde un punto de vista pragmático, la argumentación es, entonces, un acto de habla complejo cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión (Van Eemeren, 1992).

Entre los géneros argumentativos de larga trayectoria histórica se encuentra la *argumentación razonada*, denominada también argumentación desarrollada o explícita, originada en la antigua Grecia en vinculación con las prácticas jurídica, política y conmemorativa. A diferencia de otros géneros argumentativos en los que la persuasión o la justificación pueden llevarse a cabo con recursos elípticos (piénsese, por ejemplo, en los textos publicitarios), la argumentación razonada exige el despliegue de un razonamiento para apuntalar una tesis.

COMPETENCIA ARGUMENTATIVA: HABILIDADES COMUNICATIVAS Y COGNITIVAS

La habilidad para producir una argumentación adecuada involucra el dominio de estrategias verbales que harán posible un despliegue convincente de las ideas o creencias en conflicto. En cuanto a las habilidades de comprensión, el conocimiento de los mecanismos argumentativos permite a los destinatarios asumir una actitud crítica ante la manipulación a la que tienden gran número de discursos sociales persuasivos.

El dominio de habilidades comprensivas y productivas configura la *competencia argumentativa* del sujeto. Se trata, por supuesto, de un dominio relativo a un entorno comunicativo

específico: existen grados en la habilidad argumentativa según el género de la argumentación involucrado, el contexto institucional, la formalidad o informalidad de la situación, etc. La competencia argumentativa no se alcanza de modo obligatorio, ya que es producto de un aprendizaje que depende tanto de la importancia que se le asigne en los ámbitos educativos como del lugar que ocupan en una sociedad las prácticas de argumentar, de persuadir y convencer por medios verbales.

El aprendizaje de la argumentación implica una ampliación de las habilidades comunicativas del sujeto. Sin embargo, la adquisición no incide solo en el ámbito de la interacción comunicativa. Las diversas formas discursivas funcionan también como formas de representación mental, traducen procedimientos conceptuales del sujeto (Wertsch, 1993). De modo que la argumentación puede concebirse como un instrumento proporcionado por una cultura para desempeñar funciones tanto comunicativas como cognitivas específicas en los ámbitos socioculturales concretos que las demanden.

El papel de los diversos tipos textuales y géneros discursivos en la cognición no involucra sólo al contenido de los enunciados, a la información que estos vehiculizan y con la cual operan los procesos de conocimiento, sino también a la forma de las operaciones requeridas para realizar una tarea mental. Así, diversas formas del pensamiento verbal se llevan a cabo y se comunican mediante formas específicas del discurso.

Bruner (1988) distingue dos modalidades básicas del pensamiento que requieren distintos tipos de operaciones: la paradigmática y la narrativa. La primera modalidad, característica de los dominios que son objeto de conocimiento de las ciencias físico-matemáticas y naturales, constituye un sistema formal de descripción y explicación. Sus enunciados son verificables y la secuencia de razonamiento se encuentra regulada por requisitos de coherencia y no contradicción. Esta modalidad de pensamiento se aplica a entidades observables o a mundos posibles que pueden generarse lógicamente por las reglas del mismo sistema.

La modalidad narrativa, a su vez, permite el acceso al conocimiento de los sucesos de la experiencia humana ubicados en el tiempo y en el espacio. A diferencia del pensamiento paradigmático, sus enunciados no responden a requisitos de verificabilidad (no son falsables) sino que responden a criterios propios de corrección basados en la verosimilitud. Introduce para el conocimiento la doble perspectiva de la acción - la gramática del relato- y la conciencia humana, la realidad psíquica. Las teorías populares y estéticas sobre la condición humana, el pensamiento que intenta comprender la relación entre la acción y la intención humanas, se constituyen por medio de esta modalidad.

Cada modalidad se desarrolla discursivamente por medio de géneros tales como, por ejemplo, la demostración y la explicación lógica en el pensamiento paradigmático, y el relato ficcional o histórico en el pensamiento narrativo.

CARACTERÍSTICAS DISCURSIVO-COGNITIVAS DE LA ARGUMENTACIÓN RAZONADA

La argumentación razonada comparte operaciones de pensamiento con ambas modalidades y tiene características propias que la constituyen como una tercera modalidad. Se aproxima al pensamiento paradigmático en tanto exige un desarrollo discursivo asentado sobre una secuencia lógica, que en la argumentación no se asienta sobre principios de coherencia y no contradicción, sino en criterios de pertinencia y compatibilidad (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989).

Se aparta, sin embargo, de esta modalidad en el aspecto estructural: el razonamiento paradigmático -implementado, por ejemplo, a través de una demostración- constituye un sistema cerrado, con un solo camino no contradictorio que conduce a la conclusión necesaria; en tanto el razonamiento argumentativo posee una estructura arbórea, ya que ante cada argumento que intenta validar una tesis existen múltiples contrargumentos potenciales que el enunciador debe elegir según factores situacionales externos al sistema.

A su vez, se identifica con la modalidad narrativa en la necesidad de tener en cuenta el horizonte de la conciencia humana. Esta necesidad se origina en la función persuasiva o justificatoria de la argumentación: para lograr el efecto perlocucionario de incidir en la creencia del receptor, debe construirse mentalmente una representación adecuada de su universo psicológico¹.

La argumentación razonada es un género complejo desde el punto de vista representacional, ya que no opera -como lo hace el pensamiento narrativo- solamente con representaciones producidas por los hechos, sino que anticipa el cambio de representaciones mentales que pueden producirse en el receptor a medida que avanza la argumentación. El movimiento de prever ante cada argumento los posibles contrargumentos que el receptor podría objetar, para seleccionar el próximo argumento en función de ellos, posee un alto grado de recursividad representacional que se acentúa cuando la argumentación es escrita y el interlocutor, por lo tanto, constituye una entidad virtual y no una presencia concreta.

La modalidad argumentativa se diferencia, además, de la narrativa, en la relación que se establece con los hechos ya que, en la narrativa, el horizonte de los hechos puede reducirse, pero nunca desaparecer por completo. En la argumentación, el hecho se introduce en función de la tesis (como ejemplo, como indicio probatorio de la tesis, etc.) y no resulta, por lo tanto, obligatorio ni esencial al género.

En lugar de entidades observables o mundos posibles -como en el pensamiento paradigmático- el razonamiento argumentativo promueve al rango de objetos la intencionalidad huma-

1. Algunos modelos teóricos extienden este efecto perlocucionario a los discursos paradigmáticos. Sin embargo, en estos el efecto se logra solo mediante la consistencia lógica del discurso (que los interlocutores típicos del género acuerdan en proponer como criterio de aceptabilidad) y no por apelación a factores externos al sistema tales como la ideología del receptor, su nivel educacional, etc.

na, las creencias, la ideología, objetos de las ciencias sociales en general.

La argumentación configura, entonces, una tercera forma de pensamiento, pero las coincidencias parciales con otras modalidades en las exigencias cognitivas hace que no exista una división tajante entre los géneros que las implementan. Así, la demostración, la explicación lógica y la argumentación pueden concebirse como polos de un continuum, sin separación neta.

EL APRENDIZAJE DE LA ARGUMENTACIÓN RAZONADA

Los estudios sobre desarrollo de las competencias discursivas coinciden en proponer a la argumentación como un tipo textual de adquisición tardía. Diversas investigaciones (Esperet, 1987; Miller, 1987; Pieraut-Le Bonniec, 1987) ubican el comienzo de esta adquisición en la adolescencia.

Existen, por supuesto, precedentes muy precoces en la función de argumentar: un niño produce enunciados para justificar su conducta o para convencer desde el comienzo de su aprendizaje verbal, aproximadamente hacia los dos años. Sin embargo, desde el punto de vista discursivo-textual, se trata de proto-argumentaciones sin desarrollo de las operaciones específicas del argumentar. En el comienzo del largo camino que eventualmente conducirá al dominio de la argumentación razonada se encuentra una serie de estrategias persuasivas (que combinan generalmente conductas verbales y no verbales) entre las que predominan la repetición, la insistencia, el llanto, el grito, el contacto físico con el interlocutor. Paulatinamente, comienzan a aprenderse estrategias diferenciales en función del destinatario, por ejemplo, utilizar fórmulas de cortesía en la interacción argumentativa con adultos, pero no con pares, o utilizar insultos en la interacción con pares, pero no con adultos (Eisenberg, 1987).

A lo largo de la niñez, el sujeto continúa ampliando sus habilidades argumentativas, siempre y cuando el entorno directo e indirecto del niño propicie -en forma sistemática o no- este aprendizaje. Sus argumentaciones, no obstante, incluso en situaciones favorables de aprendizaje, se mantienen dentro de los límites que imponen las características evolutivas del pensamiento: el niño no se encuentra aún habilitado para efectuar tareas mentales que resultan obligatorias para dominar operaciones específicas de la argumentación desarrollada².

Estas operaciones involucran básicamente tres aspectos: la exigencia de *razonamiento formal*, la *complejidad representacional*, la *especificidad de dominio* y, además, exigencias de *competencia discursiva* que la argumentación comparte con otros géneros.

En los siguientes apartados analizaremos cada uno de estos aspectos*.

1. A partir de los 11-12 años se producen en el desarrollo cognitivo cambios de gran envergadura que suponen la posibilidad de construcción del concepto legítimo y la utilización del pensamiento abstracto propiamente dicho (Vigotsky, 1963), es decir, la capacidad de razonar deductiva e inductivamente, de comprobar hipótesis y formular teorías, etc³. Estas operaciones, que para Piaget y la Escuela de Ginebra dan su nombre a un estadio del desarrollo, configuran la *operatoria formal* (Piaget, 1972).

Mediante el pensamiento formal el sujeto concibe a lo real como un subconjunto de lo posible y puede, por lo tanto, formular y comprobar hipótesis de manera sistemática, a tra-

2. La argumentación típica en el niño -que no responde a los objetivos de este trabajo- desarrolla mecanismos de pensamiento concreto.

* Los ejemplos no han sufrido modificación.

3. Los distintos modelos psicológicos coinciden en este punto, aunque difieren en concebir esta adquisición como obligatoria o como dependiente de factores situacionales, y en considerar que el cambio se produce para la inteligencia en general o para algunos dominios del conocimiento, según las condiciones de aprendizaje.

vés del control de variables. Las operaciones mentales no se realizan directamente sobre la realidad o la representación concreta de la realidad (característica del pensamiento concreto del niño), sino sobre proposiciones abstractas, dando lugar al razonamiento formal propiamente dicho. Aunque algunas operaciones pueden llevarse a cabo antes de llegar a la adolescencia, el uso coordinado de todas ellas comienza a partir de los 11-12 años y se consolida (en situaciones favorables de aprendizaje) hacia los 15 años.

En las primeras argumentaciones producidas por adolescentes se advierte la presencia sistemática de algunas dificultades relacionadas con operaciones discursivas y cognitivas que deben realizarse para redactar una argumentación adecuada⁴. Se trata de textos pragmáticamente débiles por la presencia de falacias que pueden caracterizarse como *falacias de aprendizaje*, en tanto son típicas del acceso inicial al género y características del dominio todavía precario de las operaciones exigidas para una adecuada producción. No se trata, por supuesto, de falacias deliberadas, ya que el empleo deliberado de un procedimiento falaz ante otras opciones requiere mayor dominio argumentativo. Tampoco se trata de problemas excluyentes de la adolescencia: un adulto con baja competencia argumentativa producirá textos semejantes a los analizados.

En la construcción de sus argumentaciones, los adolescentes muestran habilidades de abstracción y generalización desarrolladas, propias de las nuevas formas de pensamiento que pueden adquirirse en este período. Sin embargo, no siempre son capaces de ajustar el nivel de generalización adecuado para los requerimientos de la tarea. En efecto, la transferencia conceptual, es decir, la aplicación de un concepto aprendido y formulado en un nivel abstracto a nuevas situaciones concretas

4. Este trabajo se ha realizado empleando exclusivamente textos escritos, ya que la competencia en la argumentación razonada oral (a diferencia de otros géneros argumentativos como por ejemplo la discusión cotidiana informal) es subsidiaria de la escrita.

que puedan considerarse en estos términos abstractos, resulta una operación muy compleja que llega a dominarse sólo hacia el final de la adolescencia (Vigotski, 1963). Así, los alumnos producen con frecuencia enunciados de un grado de generalidad tan amplio que pierden especificidad en relación con el tema concreto que se argumenta (Silvestri, 1997).

En el siguiente ejemplo⁵, el alumno enuncia esta conclusión en un ensayo argumentativo sobre una obra teatral leída en clase:

La conclusión de la obra es que si querés lograr algo en la vida tenés que hacerlo por tus propios medios, nada cae de arriba pero todo se logra en la vida.

El grado de generalidad del enunciado es tal que resulta potencialmente aplicable a una multitud de textos, descuidando el planteo específico de la obra leída. Los enunciados hipergeneralizados producen textos sentenciosos, aforísticos, típicos de los primeros intentos argumentativos del adolescente.

También la elección de recursos argumentativos puede verse afectada por el desajuste de las operaciones de generalización. En el siguiente fragmento, extraído de una argumentación acerca de los efectos positivos o negativos de la televisión, el alumno anuncia que describirá la situación específica de la Argentina. En este caso, hubiera sido necesario desplegar operaciones de particularización utilizando recursos como el ejemplo. Recurre, en cambio, a la analogía, más adecuada para efectuar el movimiento opuesto de generalización. Como resultado, se obtiene una propuesta sobre los riesgos de la televisión que no es específica del caso argentino, sino aplicable a cualquier país.

5. Los ejemplos que siguen fueron extraídos de textos argumentativos escritos de alumnos de 4to y 5to años (16-18 años). Se reproducen literalmente, respetando la puntuación y la ortografía originales. Se indicará en ellos solamente el aspecto que se está analizando en el apartado, aunque en casi todos pueden detectarse otros problemas discursivos y cognitivos que también afectan la argumentación.

Puntualicemos el caso en la Argentina. Metafóricamente podría verse así: todos somos peces que se encuentran en el mismo lago, muy pocos son los que no lo están, pero vamos a dedicarnos a los que sí lo están, sin lugar a dudas, la mayoría. (...) Digamos que la TV sería como el agua en el lago, es común a todos, pero ... y si el agua un día se pudre, todos los peces estarían usándola podrida (...)

Los razonamientos circulares, típicos también de las argumentaciones iniciales, pueden asimismo obedecer a problemas de conceptualización. La organización conceptual propia de la operatoria formal implica un sistema de categorías relacionadas jerárquicamente con indicación de relaciones de super y subordinación, inclusión e intersección (Luria, 1979). Por lo tanto, la inadecuada inclusión jerárquica de un concepto puede generar una falacia de este tipo:

El dinero es, sin duda alguna, uno de los instrumentos más importantes en la vida de los pueblos y de las personas. ¿Cómo podríamos comprar y vender, cobrar y pagar, abastecernos y guardar para el futuro si no existiese el dinero?

Como señala Van Eemeren (1992) la falacia de razonamiento circular no es un error lógico, sino que resulta pragmáticamente inaceptable defender un punto de vista con una premisa igual. En el ejemplo citado, la falacia (“*el dinero es importante porque si no existiese no podríamos usarlo*”) se genera en no categorizar correctamente los conceptos de comprar, vender, cobrar y pagar como operaciones que se efectúan específica y obligatoriamente con dinero.

En el siguiente ejemplo se combina un razonamiento circular (“*no es conveniente dedicar mucho tiempo a la computación porque la gente dedica mucho tiempo a la computación*”) con una falacia lógica generada en el uso incorrecto de conectores que muestra -en este caso- una inadecuada comprensión de las relaciones de causa y de consecuencia:

(Tesis: La computación aísla a las personas)

Un claro ejemplo a todo esto es la influencia que tiene esto con el medio ambiente, porque el tiempo que la gente dedi-

ca a la computación es demasiado; por lo tanto no creo que sea conveniente dedicarle tanto tiempo, ya que la persona no podrá abstenerse a lo que sucede en sus alrededores.

Otra falacia típica que se origina en las dificultades del tránsito del pensamiento concreto al pensamiento abstracto es la obtención de una conclusión general basándose en un caso singular, habitualmente extraído de la experiencia personal del sujeto. Este caso no funciona como ejemplo particularizador -uso que puede resultar lícito como recurso de apoyo a la comprensión del receptor- sino como argumento privilegiado para probar el punto de vista propio. A su vez, la apelación a la experiencia personal como argumento es un recurso característico para constituirse como autoridad en el tema. En el siguiente ejemplo, el alumno argumenta sobre el tema -por él propuesto- "*Extrañas costumbres de la Iglesia*" y, luego de describir los prejuicios religiosos en materia de sexo, proporciona este argumento:

Estoy muy convencido en mi fundamento porque tuve la experiencia de ir a un colegio religioso y ver cómo se martirizan conviviendo entre ellos sin poder llegar a una mujer (que es natural) y a la vez inculcándose cada vez más su creencia que les brinda la religión que es la de "ser más perfectos como peregrinos para ser los mejores religiosos".

II. Otro factor que incide en el aprendizaje tardío de la argumentación es -como se señaló en 4.- su *complejidad representacional*, que implica, en el plano discursivo, complejidad enunciativa: en una argumentación razonada hay por lo menos dos enunciadores diferentes que sustentan diferentes opiniones, y de cuyas voces (ya sean "reales" o reconstruidas por el argumentador) debe hacerse cargo el texto apelando a recursos diversos que van desde la cita textual hasta el estilo indirecto libre.

Uno de los aspectos en que se advierte es la dificultad de los adolescentes para caracterizar léxicamente al responsable de un enunciado cuando este no es una persona concreta (Auricchio, 1992). La precaria habilidad para definir verbal-

mente a un grupo social que sostiene un punto de vista se traduce, en general, por el empleo difuso de cuantificadores indefinidos (muchas personas, algunos, etc.):

Lo cierto, es que son muchas las argumentaciones en contra de la computación, pero todas están basadas en el miedo a lo desconocido.

Por ejemplo, hay muchos padres de otras personas que temen que las calculadoras de bolsillo se constituyan en una ayuda exterior de algo que debería ser un recurso interno.

En el anterior ejemplo, el alumno evidencia que no logra transitar desde la representación de personas concretas que él conoce (padres de alumnos, pero no sus propios padres) hacia la adecuada definición de un grupo abstracto.

La dificultad de las operaciones de discriminación discursiva de creencias propias y ajenas se advierte también en los problemas que presenta para los adolescentes la inclusión coherente en el discurso de enunciadores que sustentan puntos de vista diferentes del propio. Esta dificultad puede notarse tanto en la organización general del texto como en segmentos menores. Véase el siguiente texto que discute una reglamentación de la provincia de Buenos Aires que obliga a cerrar los locales bailables a las tres de la mañana:

Desde el punto de vista adulto (mayormente) es una buena reglamentación, porque:

Los "chicos" volverían a sus casas alrededor de esa hora obligatoriamente, e ingenuamente cerrando los demás establecimientos relacionados con la diversión nocturna, creen que eso pueda ser así.

El alumno eligió para su texto una organización que facilita la exposición de puntos de vista alternativos: expone separadamente la perspectiva adulta y la adolescente. Sin embargo, en el segmento en que asume la palabra desde el punto de vista adulto, no logra desprenderse de su perspectiva personal e incluye en forma incorrecta el evaluativo "ingenuamente", que corresponde a un enunciador que se opone a la reglamentación. Sumado a la incorrecta inserción del adverbio como mo-

dificador de “cerrar” en lugar de “creer”, se genera un efecto de inconsistencia semántica. La operación de combinar distintos puntos de vista sin señalar explícitamente al enunciador, pero sin provocar confusiones, recurriendo al estilo indirecto libre, resulta muy compleja para adolescentes que aún carecen de suficientes habilidades discursivo-cognitivas para encararla.

En los próximos ejemplos se analizará otro tipo de dificultades relacionadas con la complejidad enunciativa : la necesidad de exponer y fundamentar por lo menos dos puntos de vista enfrentados que corresponden al disenso de opinión.

Son muy frecuentes las argumentaciones iniciales en las que la función argumentativa del texto se lleva a cabo exclusivamente por medio de aserciones que exponen la opinión del enunciador. Se generan así las falacias que consisten en la “evasión de la carga de la prueba”, que habitualmente se canalizan a través del recurso discursivo de la garantía personal:

Personalmente opino que como todo lo nuevo, trae aparejado problemas, paradójicamente una computadora es, ni más ni menos que una minimizadora de problemas. Pero lamentablemente produce una relación usuario-computadora que es muy aislante.

Lo que se omite es una fundamentación del punto de vista del enunciador que desarrolle las operaciones de razonamiento argumentativo que condujeron a la conclusión. Una carencia semejante se advierte en la operación simétrica: introducir un punto de vista opuesto al propio y no contrargumentar. En estos casos, el adolescente avanza en su dominio del género al contrastar su propuesta con otras alternativas, pero aún no realiza las típicas operaciones refutativas que exigen que el contrargumento retome al argumento. En el siguiente ejemplo, que se reproduce completo, el alumno independiza los argumentos de los contrargumentos y enuncia, a su vez, una conclusión independiente de ambos:

La eutanasia

Argumentación a favor:

Partimos definiendo a la eutanasia como una muerte suave y sin dolor, causada bajo la desición del enfermo o en otros casos de sus familiares más allegados.

Considerando a esta como un derecho del hombre para poder decidir sobre seguir prolongando o no el sufrimiento de una enfermedad irreversible resultaría positivo, ya que en casos de largos y agudos sufrimientos sin esperanza de vida sería algo innecesario e ilógico esperar a la muerte.

Argumentación en contra:

Sin embargo hay otros casos que facilitaría crímenes, ya sea por herencia, por venganza, o por locura. En estas circunstancias el supuesto derecho se convertiría en un problema : crímenes difícil de probar.

Mi opinión:

Es una desición muy difícil tener que optar por una de las dos posturas.

Pero en el caso de tener que fijarme en una de las dos me inclino por el "NO" a aprobar la ley que autorice la eutanacia, ya que creo que mientras halla vida habrá esperanza y nadie tiene el derecho de coartarla.

También relacionadas con la complejidad discursiva de la argumentación se encuentran las falacias muy habituales de elegir argumentos no pertinentes respecto del punto de vista defendido y la caída en disgresiones argumentales:

Desde el punto de vista de la juventud en general no sirve, ¿por qué?

Porque supuestamente la gente que sale después de las 24 hs es mayor de edad y si decimos que vivimos en democracia no pueden declarar un estado de sitio pues al que encuentran después de las 24 hs en la calle, la policía, lo lleva por averiguación de antecedentes.

Entonces, si uno quiere dar una vuelta después de las 24 hs no puede porque viene una persona con una identificación y te lleva y la racia es totalmente indiscriminada.

Este fragmento -extraído del texto anteriormente citado acerca de una reglamentación bonaerense- se inicia argumentando que la medida de cerrar los locales bailables a medianoche es antidemocrática. Una vez enunciado este argumento, el alumno pierde de vista su objetivo inicial y se embarca en una digresión sobre los operativos policiales.

En el próximo ejemplo, el alumno identifica correctamente un problema de pertinencia argumental: para refutar la evaluación positiva de las computadoras como medios de comunicación, no es pertinente apelar al argumento de la peligrosidad. Sin embargo, en lugar de justificar su aserción, inicia una digresión descalificadora sobre los usuarios de información peligrosa:

Pienso que sí los comunica, y eso de que hay pornografía y fabricaron bombas caseras no va con el argumento de que no comunica, porque el que hace eso no tiene nada en la cabeza y el que entra en esa sabe lo que puede ver y lo que no puede ver.

Desde el punto de vista discursivo, estas falacias, denominadas de “cuesta resbalosa”, están generadas por la estructura potencialmente abierta de la argumentación (véase punto 4.). A diferencia de la demostración, en esta forma discursiva es el enunciador quien debe decidir -entre muchas alternativas posibles- qué curso dará a su argumentación, qué punto de vista elegirá para defender un punto de vista y cómo determinará la clausura de un argumento. Esta serie de decisiones resulta cognitivamente más dificultosa que el desarrollo unívoco de la demostración, en la que -una vez elegido el punto de partida axiomático- hay un solo camino posible exigido por leyes internas al sistema.

III. Con respecto al *dominio de conocimiento*, es esperable que en el ámbito de algunas argumentaciones sea necesaria -para alcanzar consistencia argumentativa- una cantidad de información sobre el tema que los adolescentes no han llegado aún a acumular. Esta situación es frecuente en temas relativos a las ciencias sociales, que tienen en la argumentación

razonada una de sus formas discursivas privilegiadas. En efecto, estas disciplinas se caracterizan cognitivamente por la gran cantidad de información (proveniente, además, de distintos dominios) que el pensamiento necesita para operar en sus dominios, contrastando con las ciencias físico matemáticas, en las que -una vez interiorizado el complejo sistema de reglas- el pensamiento opera con muy baja cantidad de información. En el próximo ejemplo la dificultad surge cuando el alumno intenta argumentar asumiendo un punto de vista histórico :

El hombre descubrió hace miles de años que el sistema de trueque no cubría con comodidad sus necesidades básicas. ¿Qué podríamos ofrecer para tomar un café? ¿Cómo pagaríamos el servicio de luz y/o todas nuestras otras necesidades diarias?

El alumno, en su argumentación sobre la importancia del dinero, no dispone de conocimientos suficientes para explicar por qué en la antigüedad el sistema de trueque se hizo en determinado momento insuficiente, y recurre entonces a un ejemplo hipotético del presente que -en este contexto- resulta obviamente anacrónico y carece de valor explicativo.

IV. Como ya se señaló, algunas dificultades en la producción de la argumentación razonada no son exclusivas de este género, sino que responden a *problemas generales de la adquisición discursiva*.

La producción de enunciados ambiguos, por ejemplo, es un problema típico que se advierte en escritores poco hábiles. La ambigüedad resulta más grave en los géneros denominados conceptuales, es decir, los que tienen objetivos de conocimiento, entre los que se encuentra la argumentación. La presencia de ambigüedades en un texto argumentativo genera falacias de uso. En el siguiente ejemplo -ya citado anteriormente- el alumno utiliza en forma reiterada los indefinidos “eso” y “así” sin proporcionar en el texto una referencia determinada para los mismos, con lo que ocasio-

na ambigüedad en su argumentación:

(...) Los “chicos” volverían a sus casas alrededor de esa hora obligatoriamente, e ingenuamente cerrando los demás establecimientos relacionados con la diversión nocturna, creen que eso pueda ser así.

Si yo fuera padre, me gustaría que eso fuera así, (...)

La falacia de uso también es originada cuando el adolescente intenta asumir un registro formal que no domina. En una operación típica, elige palabras y expresiones semánticamente inadecuadas porque identifica su poca familiaridad con la formalidad requerida por el género :

También es un tema censurado por los curas y a la vez dejado de lado en la enseñanza, partido que no se toma en cuenta y que sería malo no introducirlo en las escuelas, ¿por qué?, porque los chicos crecen con perjuicios (los de escuela religiosa) y no están al tanto de lo que les puede llegar a reparar el sexo, mal practicado, mal empleado o en el cuidado del Sida inclusive. (subrayados nuestros)

En el caso de las falacias de uso, el adecuado entrenamiento en la producción discursiva en general puede transferirse positivamente al caso particular de la argumentación.

CONCLUSIONES

A la vez que se desarrollan las nuevas formas de pensamiento que el adolescente comienza a adquirir, aparecen también nuevas dificultades ante tareas más complejas y de mayores exigencias cognitivas y discursivas, tales como la que nos ocupa, el aprendizaje de la argumentación razonada.

En relación con las formas concretas de argumentación que son características del niño, los intentos argumentativos del adolescente evidencian el ingreso a una nueva modalidad de pensamiento que impone mayores desafíos. En los ejemplos seleccionados, la presencia de falacias se genera en la necesidad de resolver problemas discursivos que implican operaciones mentales complejas.

El aprendizaje genérico-discursivo es el que proporciona la herramienta para desarrollar este tipo de operaciones, una vez que la adquisición de la operatoria formal habilita al sujeto para realizarlas. Esta habilitación proporciona solo una posibilidad virtual, que no llegará a desarrollarse sin una adecuada enseñanza -institucional o no- del género.

El grado de competencia argumentativa que se alcance permitirá al sujeto no solo desempeñarse con mayor eficacia en tareas comunicativas de resolución de conflictos de opinión, sino también en tareas mentales de razonamiento cuando se encuentran en juego distintos puntos de vista o sistemas de creencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AURICCHIO, A., C. Masseron y C. Perrin-Schirmer (1992). La poliphonie des discours argumentatifs: propositions didactiques. En: *Pratiques* n° 73, marzo.
- BAJTÍN, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, GEDISA.
- EISENBERG, A. (1987). Learning to argue with parents and peers. En: *Argumentation*, I. Reider.
- ESPERET, E., P. COIRIER, D. COQUIN Y J.M. PASSERAULT (1987). L'implication du locuteur dans son discours: discours argumentatif formel et naturel. En : *Argumentation*, I. Reider.
- LURIA, A. (1979). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Pablo del Río.
- MILLER, M. (1987). Argumentation and cognition. En: *Social and functional approaches to language and thought*. Academic Press.
- PERELMAN, CH. Y L. OLBRECHTS-TYTECA (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- PIAGET, J. Y B. INHELDER (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Bs. As.: Paidós.
- PIERAUT-LE BONNIEC, G. Y M. VALETTE (1987). Developpement du raisonnement argumentatif chez l'adolescent. En: *Connaitre et le dire*. Bruselas : Pierre Madarga.
- SILVESTRI, A. (1997) El aprendizaje Textual en la adolescencia: implicaciones cognitivas. En: *Actas de las Primera Jornadas "El lenguaje y sus alteraciones"*. Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Medicina, U.B.A.
- VAN EEMEREN, F. Y R. GROOTENDORST (1992). *Argumentation, communication and fallacies. A pragma-dialectical perspective*. N. Jersey: L. Erlbaum.

ADRIANA SILVESTRI

VIGNAUX, G. (1986). *La argumentación. Ensayo de lógica discursiva*. Bs. As.: Hachette.

VIGOTSKI, L. (1963). *Pensamiento y lenguaje*. Bs. As.: La Pléyade.

WERTSCH, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Nota: Una versión inicial de este trabajo fue elaborada en el marco del seminario "Teoría de la argumentación" del Dr. Carlos Pereda en la Universidad de Buenos Aires.

LA ESCRITURA PRODUCIDA A PARTIR DE LA LECTURA DE TEXTOS
POLIFÓNICOS: EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE GRUPOS CON
DIFERENTE ENTRENAMIENTO ESCOLAR PREVIO.

*Elvira Arnoux, Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri**

La evaluación de la producción escrita en situación escolar y la relación de los resultados con el entrenamiento previo de los alumnos permite, por un lado, determinar las posibilidades de desarrollo cognitivo-discursivo de un determinado grupo socio-etario y, por el otro, la incidencia en el desempeño alcanzado de factores pedagógico-institucionales. Consideramos que el diseño de una didáctica de la escritura – en nuestro caso, para el nivel superior - requiere el conocimiento detenido de ambos aspectos. A ello tiende el presente trabajo en el que analizamos las respuestas escritas de alumnos del último año de la enseñanza media, provenientes de cuatro escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires, a dos preguntas sobre un texto argumentativo polifónico.

En la primera etapa de la investigación, consideramos las habilidades escritoras atendiendo a la autonomía del texto producido, la pertinencia respecto de la consigna, el despliegue argumentativo, y el grado de planificación de lo escrito inferido a partir de la distribución de la información entre las respuestas a las dos consignas de producción, temáticamente próximas. Si bien el desempeño escrito depende del entrenamiento previo en el género escolar correspondiente y en las operaciones más generales de contextualización y textualización, también incide en aquel la capacidad de recuperación y activación de las ideas pertinentes respecto del tema propuesto. En casos como el que analizamos, en el que la actividad de escritura requerida por la consigna exige considerar un texto previamente leído, el

* Instituto de Lingüística – Universidad de Buenos Aires.
Correo-E: elvira@filo.uba.ar

vínculo entre habilidades escritoras y comprensión lectora es particularmente estrecho. De allí que confrontáramos, en el segundo tramo de la investigación, algunos de los resultados en producción escrita con los obtenidos en la primera parte de la prueba, en la que se evaluaba la comprensión a partir de un cuestionario de selección múltiple (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2001). Como la prueba fue realizada con texto presente analizamos, también, en los trabajos de los alumnos las estrategias de escritura que implicaban una vuelta al texto fuente.

El presente artículo integra en la exposición ambas etapas. En la primera parte expondremos el marco general del trabajo considerando las orientaciones de nuestras investigaciones anteriores, luego nos detendremos en la descripción de la prueba y en el análisis de los resultados más significativos y, finalmente, destacaremos algunas conclusiones pertinentes para la enseñanza de la escritura en el nivel superior.

LOS ESTUDIOS SOBRE PRODUCCIÓN ESCRITA

Para abordar el proceso de escritura, se ha optado, en algunos casos, por un seguimiento de las actividades que el sujeto realiza en el transcurso de su producción. Los trabajos de Hayes y Flower (1980, 1996) a partir de protocolos verbales son un buen ejemplo de esto. Metacomentarios y evaluaciones de distinto tipo, proferidos por los encuestados, acerca de las tareas que encaraban les permitieron reconocer a estos autores en el proceso de escritura las fases de planificación, composición y revisión. Algunas reservas ha planteado este procedimiento. Coirier, Gaonac'h y Passerault (1996), por ejemplo, señalan la imposibilidad de estudiar por este método los procesos automatizados y llaman la atención sobre las interferencias eventuales de la tarea de verbalización sobre la actividad de producción, que pueden llevar a que el sujeto se vea estimulado a secuenciar las tres fases que se reconocían en aquella.

Por otra parte, se han estudiado las pausas, en la producción oral y en la escrita, como indicadores de la planificación macroestructural o local (Valle Arroyo, 1991). Al focalizar específicamente la escritura se las ha evaluado, como a las autocorrecciones, en relación también con el control y la revisión del texto (Foulin y Fayol, 1989). Pausas y autocorrecciones exponen una gestión consciente del proceso de escritura. La duración de las primeras en la etapa inicial de la actividad se ha vinculado, además, con el grado de experticia del productor ya que la mayor extensión de la pausa en los escritores hábiles pareciera demostrar la importancia asignada a la planificación global de los contenidos en relación con el objetivo de la tarea (Espéret y Piolat, 1991).

Así como las investigaciones reseñadas suponen un seguimiento *on line* del proceso de escritura que apela a procedimientos peculiares de registro como filmaciones, otras parten del texto producido -en general, por escritores expertos- e infieren las operaciones realizadas atendiendo particularmente al dispositivo enunciativo (Bronckart, 1987) y a los distintos niveles de estructuración del texto, desde la superestructura genérica (van Dijk y Kintsch, 1983; Bronckart, 1996) y la construcción de las secuencias (Adam, 1992), por ejemplo, hasta los organizadores textuales (Schneuwly, Rosat y Dolz, 1989) y la conexión interproposicional. Se busca delimitar así las distintas decisiones que el sujeto debe tomar al redactar un texto o que se le imponen como efectos del contexto en sentido amplio. En algunos casos, la confrontación de borradores o apuntes y textos definitivos (Boré, 2000; Boch, 2000) ha permitido reconocer etapas y estrategias alternativas en la producción escrita. Por su parte, la crítica genética (Contat y Ferrer, 1998), que se ha centrado en pre-textos de distinto tipo de escritores reconocidos, ha señalado la diversidad de factores que intervienen en la producción escrita.

Desde una perspectiva fundamentalmente pedagógica, diversas investigaciones han focalizado la producción escrita de alumnos considerados según el nivel del sistema educativo

al que pertenecen. El objetivo general es delimitar las dificultades estadísticamente más significativas de la población estudiada y diseñar propuestas didácticas destinadas a ejercitar las operaciones requeridas para alcanzar un desempeño satisfactorio en el nivel correspondiente. Pueden asimismo confrontarse los textos de los que demuestran un mayor dominio de las habilidades escritoras con los de aquellos menos expertos para evaluar tanto las potencialidades cognitivo-discursivas del grupo como los “lugares” que exigen actividades pedagógicas sistemáticas. Si bien el objetivo al que tienden es la aplicación a la enseñanza, estas investigaciones suministran, en muchos casos, informaciones nada desdeñables acerca del proceso de escritura y del discurso escrito como herramienta semiótica del conocimiento e, incluso, permiten caracterizar más detalladamente géneros y operaciones. Como algunas de las actividades escritas estudiadas se realizan a partir de una lectura, el análisis de las producciones permite abordar la relación entre lectura y escritura (Brassart, 1993), habitual en el espacio escolar y no suficientemente estudiada en los trabajos teóricos.

Entre los estudios experimentales de la interacción entre lectura y escritura, se registra una mayor cantidad de trabajos centrados en discursos en los que no predominan las secuencias argumentativas y realizados con sujetos de hasta doce años. Muchos de esos estudios se enmarcan en discusiones entre las cuales ocupa un lugar central la cuestión de si lectura y escritura constituyen “actividades” que ponen en juego procesos comunes o diferenciales¹. Concebida la

1. (De los trabajos centrados en el tratamiento de las unidades lingüísticas de los textos surgirían) “deux hypothèses à tester. D’une part, les activités d’écriture et de lecture mettraient en jeu des processus communs, à la fois aux plus bas niveaux (rôle décisif de la prise de conscience phonologique) et aux plus hauts niveaux (communauté des problèmes d’ “interfaçage” des cadres conceptuels généraux avec la linéarité propre aux objets langagiers). D’autre part, en raison de la différence des rapports au “monde discursif” engagés par les activités d’écriture et de lecture (...), la plupart des

textualidad escrita (tanto en recepción como en producción) como un objeto de enseñanza formal y sistemática, investigaciones sobre la historia de la didáctica de la escritura han rastreado su evolución desde el asignarle a la escritura la función de exhibir capacidades ortográficas y gramaticales a la del aprendizaje progresivo de reglas de géneros discursivos y el carácter de medio para desarrollar capacidades de pensamiento y para elaborar saberes nuevos. Otro tipo de trabajos prestan atención a la escritura que implica reformulación de un texto leído para evaluar la comprensión de este o para identificar problemas típicos de los estudiantes en la producción de unidades textuales fieles al original, pero autónomamente cohesivas y coherentes. En este tipo de trabajos se han observado tanto la comprensión como la producción de puntuación, conectores, parataxis e hipotaxis, pronombres anafóricos y la posición enunciativa que asume quien escribe a partir de una lectura (Reuter, 1994).

En nuestras investigaciones anteriores, centradas en textos producidos por alumnos que cierran sus estudios secundarios o comienzan los universitarios, textos que estudiamos desde una perspectiva pedagógica, los hallazgos más pertinentes para la investigación en curso son:

1. Los alumnos no elaboran planes textuales previos a la puesta en texto. En los textos de los alumnos suele haber ausencia de exordios que pongan en evidencia para el destinatario tanto la organización del tema abordado como la del texto mismo. Frecuentemente los textos no cierran con párrafos conclusivos y carecen de índices metadiscursivos u organizadores textuales que expliciten un plan textual. Las diversas secuencias de los textos de los estudiantes no se retoman ni continúan unas en otras. Los alumnos tienden a yuxtaponer

procédures de niveau "intermédiaire" consisteraient en la mobilisation d'opérations de raisonnement, de planification, de marquage linguistique, etc, dont le caractère est profondément psycho-social" (Reuter, 1994: 393)

párrafos-resumen de diversos textos de bibliografía obligatoria en los ámbitos académicos donde realizan sus estudios sin elaborar explícitamente relaciones de esos párrafos con el tema central de sus escritos. (Arnoux et alii, 1996)

2. La ausencia de los planes textuales entra en correlación con el hecho de que habitualmente los textos expositivo-argumentativos más o menos extensos de los alumnos que ingresan a la Universidad carecen de orientación argumentativa global. Sus textos suelen resultar contradictorios: complementan los textos polémicos de la bibliografía, no seleccionan de ellos lo pertinente para el tema de su escrito, ni los conectan con relaciones de concesión o refutación. (di Stefano y Pereira, 1997)
2. Los alumnos desconocen las características genéricas de los textos académicos (Silvestri, 1998) y tienen dificultades en la elaboración de la configuración pragmática de los textos. No precisan el o los objetivos que persiguen en ellos, las características del enunciatario al que se dirigen, los rasgos adecuados del enunciador para producir determinados efectos sobre él ni las estrategias retóricas que los posibiliten. De hecho, los alumnos no construyen un enunciatario distinto de su docente, por lo cual suelen omitir explicaciones y exposiciones necesarias para cualquier otro lector de un auditorio académico. Abundan, por otra parte, en los textos de los alumnos rupturas de isotopías estilísticas inapropiadas para los géneros académicos: segmentos textuales extraídos de la bibliografía de lectura obligatoria alternan con otros de registro oral e informal. Los enunciados propios de los estudiantes tienden a ser legitimados desde la “sinceridad” o la “opinión” de un yo que invalida toda refutación y que no se somete a las estrategias de argumentación propias del ámbito académico ni reconoce, a través de la polifonía y la indicación clara de fuentes, diversas voces responsables

- de los enunciados. Los estudiantes reproducen, por lo general, características propias de los géneros periodísticos.
3. Los alumnos no revisan los textos que escriben. La actividad de producción y revisión de los alumnos tiende a centrarse en la oración. Sus escritos suelen presentar problemas en la construcción de relaciones anafóricas, escaso uso de sinónimos e hiperónimos y baja densidad léxica, además de errores en la conexión de algunos segmentos textuales a la totalidad del texto, incluso en coordinaciones copulativas.
 4. Los estudiantes disponen de conocimientos previos insuficientes, si se los evalúa en función de los conocimientos que se les adjudican a los lectores ideales de los textos que circulan en la Universidad para los estudiantes. La falta de conocimientos previos suele dificultar la atribución de enunciados a sus enunciadores (tuvimos en una prueba una considerable cantidad de alumnos que atribuyeron un enunciado sobre computadoras a Platón) y la producción de argumentos propios (Arnoux et alii, 1996). Por esto último, los alumnos tenderían a reproducir teorías de los autores de la bibliografía que consultan, aunque, bastante generalmente, sin explicitar que están recurriendo a enunciados ajenos.
 5. Por otra parte, los alumnos tienen dificultades para regular sus conocimientos previos en función de los textos que leen. En sus construcciones de un “modelo textual” de ellos, pueden atribuirles informaciones que en realidad provienen de su base de conocimientos previa.
 6. No conciben las tareas de escritura como un procedimiento para construir conocimientos. Los textos de los alumnos suelen no presentar al enunciatario ni el tema planteado en la consigna como un problema a dilucidar ni, en consecuencia, estrategias para resolverlo.

En nuestros estudios previos de apuntes que los alumnos hacen de un texto leído para elaborar respuestas a preguntas sobre ese texto (Arnoux y Alvarado, 1997), observamos que la operación que más emplean es la de la ampliación. No registramos en general corrección de los apuntes tomados, sino el agregado en las respuestas de información, agregado que no altera en la mayoría de los casos las representaciones semánticas generadas en la primera lectura. También hallamos que los apuntes redactados como resúmenes y que conservan fragmentos del texto fuente se asocian con mejores respuestas, si se los compara con apuntes que explotan variadas formas de disposición gráfica de palabras o frases nominales aisladas. Este tipo de apuntes dificulta, cuando los alumnos no disponen de los conocimientos previos requeridos, la reposición en tiempo acotado (el otorgado en una clase o prueba para responder) de datos faltantes. Esta dificultad es mayor cuando el cuestionario exige el reconocimiento de aspectos enunciativos del texto.

En la investigación que presentamos analizamos textos producidos en un marco institucional específico - la escuela secundaria - y como respuesta a un cuestionario sobre un texto fuente al que el alumno puede recurrir en el transcurso de su actividad de escritura. El desempeño alcanzado depende entonces tanto del conocimiento genérico y de las habilidades de textualización adquiridas como de la comprensión del texto fuente al que remite la consigna. La evaluación de uno y otro aspecto en grupos con distinto entrenamiento escolar previo pone de manifiesto la importancia de este en el dominio de las habilidades escritoras y de las estrategias de lectura. Consideramos que todo escrito no solo expone determinados saberes correspondientes al campo objeto del discurso sino también la apropiación diferenciada de los géneros en su carácter de objetos semióticos vinculados con prácticas sociales determinadas e históricamente constituidos. La actividad de escritura convoca ambos saberes a cuya articulación se aplican centralmente los recursos cognitivos

cuando las operaciones de textualización han adquirido cierto automatismo. Cuando esto no ocurre, los textos producidos no logran un despliegue adecuado y muestran fallas serias en la planificación y composición.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA

Teniendo en cuenta que el nivel secundario es la etapa de la escolarización en la que debería tener lugar la enseñanza de textos complejos desde el punto de vista enunciativo, focalizamos nuestra investigación en el último año de este ciclo. Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, los adolescentes se encuentran en condiciones de realizar esta clase de aprendizaje, siempre y cuando participen en situaciones de enseñanza adecuadas. Con el objeto de analizar qué diferencias genera una calidad pedagógica desigual en la adquisición de habilidades de comprensión y producción de esta clase de textos, seleccionamos para el trabajo empírico establecimientos de distinto nivel académico. Nos propusimos, además, identificar qué aspectos de la escritura de texto argumentativo complejo distinguen las resoluciones de los alumnos más expertos y menos expertos en este tipo de tareas, sin analizar las revisiones efectuadas por los alumnos². En tanto se trata de una producción escrita basada en una lectura, se espera que este análisis proporcione también datos acerca de operaciones comprensivas y de la incidencia de estas en el desempeño escrito.

Sujetos

El trabajo empírico se llevó a cabo con 160 alumnos cursantes del último año del ciclo secundario en la ciudad de Buenos Aires. Se seleccionaron cuatro establecimientos, dos

2. El estudio de este aspecto, que resulta significativo en el corpus considerado, ha sido ya encarado por el equipo y se encuentra en la etapa de análisis de los resultados.

de los cuales (Liceo Francés “Jean Mermoz” y Colegio Nacional de Buenos Aires, en adelante Grupo I) se caracterizan por su elevada exigencia académica general y la particular atención que otorgan a las prácticas de lectura y escritura de textos complejos, de modo que se esperaba que sus alumnos evidenciaran un desempeño superior al del estudiante secundario promedio. Los otros dos establecimientos (Escuela Técnica n° 1 “Otto Krause” y Colegio Nacional Domingo Faustino Sarmiento, en adelante Grupo II) son, en cambio, representativos del nivel estándar en la escolaridad secundaria³. Se trabajó con 103 alumnos del grupo I y 57 del grupo II.

MATERIALES E IMPLEMENTACIÓN

La prueba consistió en un cuestionario de comprensión sobre un ensayo del escritor mexicano Carlos Fuentes, extraído de su *Geografía de la novela* (ver anexo). Se trata de un texto argumentativo que se caracteriza por incorporar múltiples voces con diferentes recursos del discurso directo e indirecto y por establecer relaciones variadas con las posiciones de los diversos enunciadores.

La primera parte del cuestionario (12 preguntas, ver anexo) era de selección múltiple y evaluaba comprensión proposicional, en sus aspectos micro y macroestructurales, y comprensión de factores enunciativos –cruciales en el caso del texto argumentativo– tales como la atribución de un enunciado a su fuente o la interpretación de relaciones entre puntos de vista alternativos.

Las últimas dos consignas preveían una respuesta de desarrollo escrito, objetivo principal de análisis de esta investigación. Se esperaba que la primera (“Establecer las diferencias entre las dos posturas que se enfrentan en el

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

texto”) indujese la escritura más extensa de un texto que expusiera la confrontación de dos perspectivas no coincidentes sobre el mismo problema. La segunda (“¿Cómo puede interpretarse, según el autor, la expresión de Goethe ‘literatura mundial’ en la actualidad?”) podía resolverse en forma más breve como definición de un concepto complejo, debido a que exigía integrar dos nociones antitéticas (unidad-diversidad) en un mismo núcleo.

En la administración de la prueba, se entregó primero únicamente el texto de Fuentes y se otorgaron quince minutos para la lectura, tiempo que permitió que la mayor parte de los estudiantes lo relejera. Se distribuyeron luego los cuestionarios sin retirar el ensayo, de modo que la resolución fue con texto presente. El tiempo máximo concedido para resolverlos fue de ochenta minutos.

RESULTADOS

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

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

En cuanto a las dos preguntas que exigían respuesta de producción, se advirtió que un porcentaje alto del grupo II no logró contestar una o ambas preguntas, dificultad casi inexistente para el grupo I. Los porcentajes se observan en la tabla 1.

Tabla 1. Preguntas contestadas (relación con el valor promedio obtenido en la prueba de comprensión)

Grupo I		No contesta	Solo 13	Solo 14	Ambas
	N	3	-	-	100
%	3%	-	-	97%	
Media	8 (67%)	-	-	9.2 (77%)	
Grupo II	N	26	1	14	16
	%	46%	2%	24%	28%
	Media	2.7 (17%)	3 (25%)	5.1 (42%)	6.2 (52%)

Esta diferencia entre ambos grupos resultó también estadísticamente significativa (prueba de chi cuadrado, $p = 0$). Puede observarse que ningún alumno del grupo I contestó sólo una pregunta, ya que el nivel de comprensión del texto fue seguramente más integrador que el de los alumnos menos hábiles y lograron, por lo tanto, establecer relaciones entre las posturas enfrentadas en el texto y la propuesta conclusiva de Fuentes. Asimismo fueron capaces o de planificar la exposición seleccionando la información pertinente para responder diferenciadamente a dos preguntas muy relacionadas entre sí, o de responder la última pregunta revisando explícitamente su respuesta a la anterior.

En los alumnos del grupo II se advierte que la primera pregunta, la que demandaba la exposición de argumentos enfrentados, presentó mayor dificultad. Esto se debe no solo a problemas en la comprensión de la fuente (que se evidencia en respuestas de este tipo: "*Hombre renacentista, abarca lo que es el (ilegible) del hombre en cuanto a su postura al conocimiento de la vida*"), sino también en la textualización ya que exigía un entrenamiento en el armado de discursos que confrontan posturas. El desconocimiento de los segmentos de apertura y de los organizadores adecuados anulan la posibilidad de despliegue escrito, como en el siguiente ejemplo en el que se explota la distribución espacial propia de las notas de lectura:

“Goethe Hume y Locke
 Universalista eurocentrista”

En la tabla 1 se registra también la relación entre la puntuación media obtenida en el cuestionario de selección múltiple y la cantidad de preguntas de desarrollo contestadas. Esta relación no es muy marcada en el grupo I, pero sí entre los alumnos menos hábiles: el puntaje promedio de los que no contestaron ninguna pregunta fue un tercio del puntaje de los que contestaron ambas. Es decir, la posibilidad de encarar una respuesta de producción a partir de un texto fuente demanda un umbral mínimo de comprensión por debajo del cual el sujeto no dispone de representaciones conceptuales lo suficientemente nítidas como para intentar el desarrollo escrito.

2- Entre los alumnos de ambos grupos que contestaron una o ambas preguntas, otra diferencia marcada fue la *extensión* que alcanzaron las respuestas. Como se observa en la tabla 2, los alumnos del grupo II escribieron respuestas considerablemente más breves.

Tabla 2. Extensión de las respuestas

	Número de palabras								
	Pregunta 13			Pregunta 14			Total		
	Mín.	Máx.	Media	Mín.	Máx.	Media	Mín.	Máx.	Media
Grupo I	12	215	85	12	184	47	45	314	132
Grupo II	4	71	29	4	58	20	4	101	35

Los alumnos del grupo II lograron una extensión total que fue casi la cuarta parte de la del grupo I, lo que confirma la dificultad de los sujetos con bajas habilidades de escritura para desarrollar un texto extenso. Esta diferencia fue estadísticamente significativa (prueba de

Mann-Whitney, $p = 0$). En el primer gráfico de frecuencia se advierte el predominio de valores altos (entre 85 y 165) en el número total de palabras para el grupo I, en tanto en el gráfico correspondiente al grupo II se observa que los valores más frecuentes oscilan entre 14 y 24.

Gráfico 1. Grupo I: número total de palabras (frecuencias)

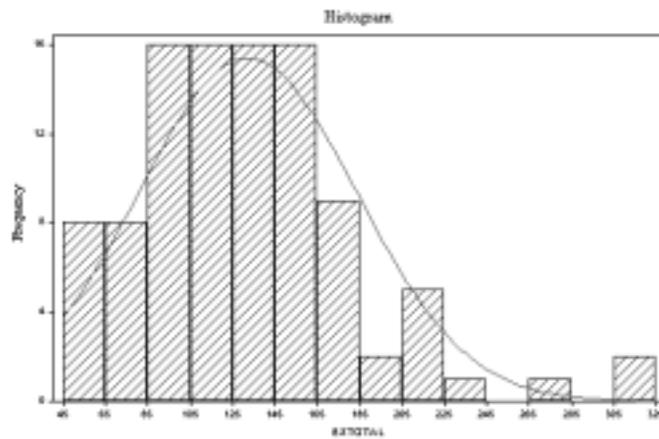
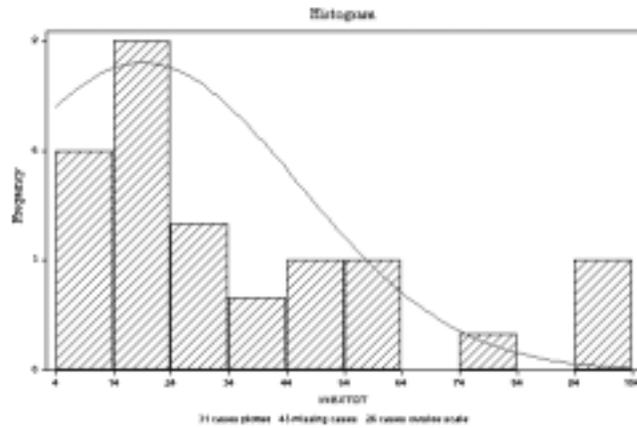


Gráfico 2. Grupo II: número total de palabras (frecuencias)



Asimismo, en el grupo II hubo correlación positiva significativa entre el puntaje obtenido en la prueba de selección múltiple y la extensión total (prueba de Spearman, $p = 0.05$). Esto indica que los alumnos que lograron mejor comprensión – dentro de los límites bajos de desempeño de este grupo- pudieron extenderse más en sus respuestas. Esta relación no se observó entre los alumnos del grupo I: una vez alcanzado determinado nivel de comprensión y de habilidades de producción, la extensión que se le otorgará a una respuesta tiene cierto grado de facultatividad, de modo que los sujetos pueden elegir voluntariamente una modalidad más concisa o más desarrollada. En el caso de los sujetos menos hábiles no se trató de una elección, sino de una imposibilidad de concretar una respuesta conceptualmente completa: una extensión total media de 35 palabras (aproximadamente tres renglones) no es suficiente para desarrollar los temas solicitados.

3- Si bien la formulación de la pregunta 13 no solicitaba expresamente que se hiciese mención a los diversos enunciadores del texto (se pedían diferencias entre “dos posturas”), se midió en las pruebas la *introducción explícita de enunciadores* responsables de cada postura. Sobre el número de alumnos que contestó la pregunta, el 83% de los alumnos del grupo II no mencionó enunciadores, en tanto el 56.5% del grupo I lo hizo. Esto indica que los lectores más hábiles, en la construcción de la representación semántica del texto, tienden a otorgar mayor importancia a los factores enunciativos, integrando la información proposicional correspondiente a cada postura con los enunciadores que la asumen. Como consideran relevante esa articulación vuelven al texto fuente si necesitan “recordar” o confirmar los nombres propios correspondientes.

Los ejemplos que se citan a continuación, que corresponden al grupo I y al grupo II respectivamente, permiten observar las diferencias respecto del aspecto señalado:

“Las 2 posturas principales que en el texto están enfrentadas son la del eurocentrismo y la del policentrismo.”

El primero, sostenido por Hume, Locke, Herder, Montesquieu y Hegel, toma como centro a Europa ya sea culturalmente o naturalmente. Según Herder, sólo Europa es capaz de vivir como historia, con lo que se puede deducir que en los otros continentes no existe la historia, es todo prehistórico (relacionado con barbarie). Respecto del policentrismo, aparece por la historia (2 guerras y genocidios) y «aprovecha» esta situación para demostrar que el eurocentrismo está acabado, como diría Baudrillard. Como este está agotado, aparecen otras polinarrativas en lo que, según Europa, era excéntrico. Por esto se impone un policentrismo que cree en la condición común de la humanidad sólo central por ser excéntrica «o sólo excéntrica porque tal es la situación real de lo universal concreto.» (I)

“En la primera postura se decía que la cultura y la naturaleza humana tenía su centro en Europa y las elites europeas, mientras que en la segunda, se demuestra que se ha impuesto un policentrismo” (II).

Cabe señalar que de ese 56.5% del grupo I varios alumnos fueron casi exhaustivos en la mención de los enunciadores que aparecen en el texto de Fuentes. Ninguno los mencionó absolutamente a todos, pero ejemplos como el siguiente son frecuentes, respecto de la cantidad de enunciadores mencionados (no de la corrección con que lo hacen):

“La postura de los hombres de la época de la Ilustración (Hume, Locke, Herder, Montesquieu, Hegel, etc.)

En esta época, los hombres creían que la cultura y hasta la naturaleza humanas tenían un solo centro que era Europa (por lo visto Europa Occidental). Sostienen que en otras regiones del planeta no se puede desarrollar -todavía- suficientes actividades artísticas, sociales, etc. como para poder competir con la europea, descartando toda posibilidad de la existencia de una «literatura mundial».

*Postura de los hombres de la actualidad (Lyottard y Fuentes)
Más que los dos hayan tenido una misma idea sobre el tema de la «literatura mundial» cada uno -Lyottard y Fuentes-*

aportó su parte para conformar una sola postura. Lyottard sostiene que la narrativa de Europa se ha agotado, que no crean algo original. Y Fuentes agrega afirmando las palabras de Lyottard que ha surgido nuevas narrativas en distintos lugares del planeta oponiéndose de esta manera a todos los escritores y pensadores de la época de la Ilustración.”

4- También se advirtió una diferencia significativa en los recursos empleados para la *introducción de enunciados ajenos*. En el grupo II, el 77% de las respuestas fue sólo interpretativa, sin mención textual o parafrástica de segmentos de la fuente. La totalidad de las respuestas en el grupo I incluyó partes interpretativas, pero el 75% de este total combinó la interpretación con la inclusión de citas textuales (el 82% de los alumnos empleó las comillas pertinentes) o de paráfrasis reconocibles de la fuente. Teniendo en cuenta que la prueba se resolvió con el texto presente, se advierte que los alumnos más hábiles pueden emplear aquí también la estrategia comprensiva de retorno a la fuente y relectura que esta situación les permite, así como también el uso de la cita y la paráfrasis en la escritura con diversidad de funciones (avalar una interpretación propia, reproducir fielmente un concepto complejo, etc.)

Observemos al respecto los siguientes casos en los que, si bien ambos alumnos – el primero, del grupo I; y el segundo, del II - optan por jerarquizar el segundo tramo del texto, difieren notablemente en la estrategia expositiva ya que el primero abunda en remisiones al texto fuente:

“En este texto conviven dos posturas opuestas. La primera postura sostiene que estamos asistiendo al agotamiento de la narrativa, a un “futuro concluido” según explica Baudrillard. En efecto, esta posición afirma que luego de la Guerra fría “todo ha ocurrido ya” por lo que ya no quedan temas por explorar, y formas narrativas para crear. Por el contrario, la segunda postura, sostenida por el autor del texto, Carlos Fuentes, asegura que en la actualidad existe

*una literatura de la diferencia. Contrariamente a Lyottard y a Baudrillard para quienes el agotamiento de la literatura occidentalista implicó un agotamiento general en las formas narrativas, Fuentes sostiene que ese mismo fenómeno condujo a una “literatura de la diferencia”, variada y mutante, pero en el fondo unida a la “literatura mundial” de Goethe”. (I)
“Algunos afirman que las narrativas de la liberación occidental han terminado. Pero otros afirman que se han creado numerosas polinarrativas.” (II)*

5- En la respuesta a la pregunta 13, se observó que el 69% de los miembros del grupo I proporcionaba una *denominación* para cada una de las posturas enfrentadas, en tanto solo el 25% de los alumnos del grupo II lo hacía. Esta operación –no solicitada por la consigna– indica una forma más eficiente de conceptualizar la diferencia por parte de los más expertos, ya que el etiquetamiento de cada postura es necesario para el establecimiento de categorías conceptuales identificables y nítidas, y –por lo tanto– cognitivamente más disponibles.

Una amplia mayoría de los estudiantes del grupo I que denominaron las posturas eligieron los términos «eurocentrismo» y «policentrismo», planteados oposicionalmente por el enunciador básico del texto (línea 31, ver anexo) o los convirtieron en adjetivos que califican al sustantivo «postura». En algunos casos, el alumno señala explícitamente el segmento del texto de donde toma las denominaciones, como sucede en el siguiente caso:

“Al antiguo eurocentrismo se ha impuesto un policentrismo...”

Esta cita define la postura de Fuentes entre estas dos posturas principales y resalta cómo una postura, que nace de la vieja Europa, trata de abarcar las múltiples facetas de la creación literaria a nivel internacional desde una visión excéntrica. A diferencia, la otra postura marca la «activación de las diferencias», a una narrativa policentrista, una «polinarrativa» surgida en los antiguos confines de la Europa desvalorizando la idea de «una narrativa concluida» de Lyottard.”

Otras denominaciones aparecen, aunque son numéricamente mucho menos significativas. Entre estas otras denominaciones, las más frecuentes sostienen uno de aquellos términos, «eurocentrismo» (en general en su forma de adjetivo); la otra denominación del par varía, aunque siempre se toma un término o frase del texto fuente: «literatura mundial», «excéntrica», «polinarrativa». En otros casos, «eurocentrista» se combina con una denominación que señala a un autor que sostiene la otra postura (según lo entiende cada alumno): «la de (Fuentes/Goethe/...)». La disparidad estructural en la construcción de estas denominaciones es salvada en los casos de alumnos que optan por denominar ambas posturas refiriéndose a quienes las sostienen genéricamente o a través de nombres propios de enunciadores: «la de los antiguos eurocentristas/la de los posmodernos» (el caso menos frecuente en el corpus), «la de Fuentes/la de (Goethe/Lyottard)». Denominaciones que privilegian una definición temporal de las posturas escasean: a la genérica ya mencionada, se suman «la de la Ilustración/la actual», «la postura de los hombres de la época de la Ilustración/postura de los hombres de la actualidad».

La mayoría de los estudiantes del grupo I organiza sus respuestas procediendo, a través de la denominación, a identificar primero las dos posturas para pasar luego a caracterizarlas. La caracterización de las posturas aparece de dos maneras: en la más frecuente en el corpus se caracteriza la primera postura mencionada y luego, la otra.

“Las dos posturas que se enfrentan son la eurocentrista y la policentrista. La primera, defendida por Hume, Locke, Herder y Hegel, entre otros, plantea que la verdadera naturaleza humana en su más alto grado de desarrollo se localiza en Europa y en las élites europeas. La cultura y naturaleza humanas se ven, así, reducidas a Europa únicamente.

En cambio, el autor propone, siguiendo la idea de Goethe, un policentrismo que conduzca a una activación de

diferencias como condición común de la humanidad.”

Con mucho menor frecuencia, los estudiantes optan por ir señalando alternadamente rasgos de una y otra postura:

“En el texto se presentan dos posturas:

a) el eurocentrismo

b) el policentrismo.

La primera está apoyada por Hume, Locke, Herder, un personaje de Montesquieu y Hegel; mientras que en la segunda encontramos a Goethe, Vico y Fuentes.

El eurocentrismo aparece por la limitación de la cultura y de la naturaleza humana que provoca la Ilustración, ya que al limitarse estos dos aspectos se restringe el desarrollo en su más alto grado a regiones de élites europeas. En cambio el policentrismo⁴ propone una unificación mundial ya que incluye a los sectores «marginados (América, África...)

a) una sola voz, la europea, eurocentrismo

b) muchas voces, unificación del mundo, policentrismo.”

A diferencia de lo que sucede en casos como los ejemplos anteriores, en los que -ya sea de forma alternada o no- para cada una de las posturas ya denominadas se presenta primero quiénes la sostienen y en segundo lugar qué tesis postulan, la disparidad estructural en la construcción de las denominaciones de las posturas es en este corpus generalmente correlativa con la ausencia de un enunciado destinado exclusivamente a identificarlas (en algunos casos las denominaciones aparecen hacia el medio de las respuestas, como oposiciones, cuando el alumno percibe que las relaciones anafóricas de su texto pueden resultar imprecisas) y con una distribución desorganizada de la información.

“En el texto se enfrentan la existencia de la literatura céntrica (con centro en Europa) y la polinarrativa o «literatura mundial» de Goethe (reinterpretada por el autor del texto).

La postura céntrica sostiene que sólo Europa posee cultura y «naturaleza» humana. Hume, Locke, Herder, Montesquieu y Herder (sic) pueden encasillarse dentro de esta postura.

La polinarrativa sostiene que la literatura no perteneciente

4. El subrayado es del alumno.

a Europa puede enriquecer a una literatura occidental agotada mediante la «activación de las diferencias».”

Entre los alumnos que no produjeron una denominación de las posturas predominan los casos que tematizan el señalar diferencias entre ellas:

“Las diferencias entre las posturas enfrentadas en el texto se basan en la aceptación o no de la existencia de una «literatura mundial». Mientras que una postura habla tanto del agotamiento de la narrativa occidental cuanto de un centralismo europeo, la otra se le opone citando un excentrismo de la literatura originado en el nacimiento de nuevas literaturas occidentales.”

6- La pregunta 14 ofreció una dificultad para los integrantes del grupo II que no se observó en ningún alumno del grupo I. Como ya señalamos, esta pregunta exigía la comprensión de un concepto complejo, integrador de dos nociones opuestas (unidad-diversidad). La integración fue resuelta por los integrantes del grupo I de maneras semejantes al ejemplo siguiente donde se reitera la articulación de las nociones opuestas:

“La ‘literatura mundial’ de Goethe es expresada por el autor con ‘un mundo, muchas voces’. Una literatura diferente y diversa que se unen (confluyen) en un único mundo, la ‘superpotencia mundo’. Es decir, que la novela, actualmente, se origina en lugares diferentes y que cambian (‘mutantes’)”.

Esta complejidad resultó irresoluble para la mayoría de los alumnos menos expertos: el 53% de los que lograron contestar apeló en forma excluyente al concepto de unidad (“La unión de todos los pensamientos”) o al de diferencia (“Se puede interpretar como una diversidad de estilos en todo el mundo.”); el 29.5% expuso otro concepto –en todos los casos no pertinente (“La literatura de las superpotencias”, “Que después de la guerra siguieron pensando igual, siendo así que siguieron siendo muy importantes.”) y sólo el 16.5% introdujo la idea de la diversidad dentro de la unidad, generalmente por medio de una paráfrasis

muy cercana a la fuente y sin desarrollo explicativo. Hubo, además, abundancia de respuestas que no tenían en cuenta la significación que en el texto adquiere “*literatura mundial*”, sino el significado descontextualizado del sintagma, que es expandido sin ninguna consideración al texto fuente (“*La literatura se desarrolla en todo el mundo, que es una sola.*”, “*La literatura en el mundo entero.*”).

Ninguno de los alumnos del grupo I presentó este tipo de respuesta a la pregunta 14, aunque la mayoría de ellos desarrolló para esta pregunta un texto más breve que el que produjeron para la pregunta 13 y su respuesta a la pregunta 14, además, tendió a ser más cercana a los dos últimos párrafos del texto fuente:

“Según Fuentes, en la actualidad existe un mundo formado por muchas voces (ya no solo la europea) que es productor de «polinarrativas» que conforman ahora sí una verdadera literatura universal.(1)

Las variaciones que se registraron entre los alumnos del grupo I en su elaboración de la respuesta a la pregunta 14 fueron las siguientes:

- a) Mención del enunciador responsable en el texto del concepto solicitado: La mayoría de los alumnos del grupo I, incluso los que no mencionaron enunciadores en la respuesta a la pregunta anterior, comienzan la respuesta con un «*Según Fuentes*» o «*Según el autor*». Pocos responden sin hacerlo y, entonces, su respuesta resulta más dependiente del enunciado de la pregunta.

“Es una literatura diversa, de la diferencia en un mundo único, concentrado.”

“Como una literatura de la diversidad, de la diferencia pero uniendo todas las diferencias en un solo mundo, sin separar en continentes.”

- b) Establecimiento de relaciones explícitas con la respuesta a la pregunta 13. En este punto, algunas respuestas de los alumnos del grupo I se distinguen porque remiten explícitamente a la pregunta anterior. En estos casos,

los estudiantes señalan una redundancia entre las respuestas, redundancia que compensan presentando el concepto con una estrategia discursiva diferente (por ejemplo, haciendo una cita textual si en la respuesta a la pregunta 13 parafrasearon). Ninguno de los alumnos que remiten así a la pregunta 13 dejan de completar la respuesta a 14:

“Según Fuentes, la «literatura mundial» de Goethe toma el camino correcto, teniendo las características enumeradas al final de la pregunta 13, es decir, siendo «la literatura de la diferencia, la narración de la diversidad, pero confluyendo, sólo así, en un mundo único».”

Esto podría marcar otra diferencia entre los alumnos del grupo I y los del grupo II. Probablemente estos, al entender que tenían información para responder a una de las preguntas, decidieron no responder la otra.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Para poder iniciar convenientemente los estudios universitarios se requiere el dominio de ciertas habilidades en lectura y escritura de textos donde se confrontan posiciones asumidas por distintos enunciadores, ya que el discurso científico adopta en muchos casos la modalidad polémica. En un trabajo anterior (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2001) habíamos señalado los problemas que plantea la lectura de textos argumentativos polifónicos. Si bien en este artículo exponemos las dificultades en la producción escrita, los problemas evidenciados en la construcción de una representación semántica adecuada durante la lectura se correlaciona con la falta de dominio en operaciones de textualización, particularmente las que tienen que ver con la organización global de un escrito que dé cuenta de posiciones encontradas. El desconocimiento de las estrategias argumentativas, sobre todo cuando se acentúa la dimensión polémica, incide tanto en la comprensión como en la

producción. De allí la importancia de una ejercitación controlada en ambas. Si bien lo que se les solicitaba a los alumnos era que dieran cuenta de un texto argumentativo y no que produjeran ellos una argumentación, la capacidad de confrontar opiniones es básica para la elaboración de un texto argumentativo propio. De hecho, algunos alumnos del grupo I iniciaron sus respuestas exponiendo la información solicitada por la consigna y luego presentaron secuencias argumentativas.

La falta de entrenamiento en los procedimientos discursivos de inserción de otras voces en el texto propio impide desplegar adecuadamente el escrito y fundamentarlo en las palabras de los distintos enunciadores. Eso lleva a que abunden las respuestas que se presentan como juicios apreciativos propios (*“O sea tendrían que juntarse todos los libros de literatura, novelas, y ver la manera de relacionar todo”*) o atribuidos al autor (*“Se puede interpretar como que él quisiera que su estilo de literatura esté en todo el mundo”*), impropios del tipo de texto solicitado. Esta ausencia de distancia expone las carencias en el desarrollo de un pensamiento analítico y crítico, lo que afecta tanto a la lectura como a la escritura.

Algunas habilidades propias de la escritura, como la capacidad de construir un texto autónomo con enunciados de apertura y de cierre, de vincular adecuadamente las proposiciones y de utilizar en el armado del párrafo los signos de puntuación, una vez adquiridas tienden en cierta medida a automatizarse y liberan recursos cognitivos que pueden aplicarse a planificar el contenido atendiendo a los datos situacionales, entre otros, el marco institucional, el tipo de ejercicio, la consigna o el género esperado. Cuando esas habilidades no se han desarrollado, las respuestas muestran un bloqueo de la etapa de planificación y el sujeto destina todos sus recursos a “cubrir el blanco (de la página)” apelando en muchos casos solo a los conocimientos léxicos que le permitan interpretar rápidamente el estímulo verbal propuesto. Además, se anula toda posibilidad de revisión que

atienda a aspectos globales ya que se carece del marco de referencia que hace posible la evaluación.

La producción de un texto expositivo requiere, además, la capacidad de operar con conceptos. Para hacerlo estos deben adquirir el estatuto de objetos discursivos para lo cual es esencial el anclaje en una denominación que dé unidad a la clase. Por ello es significativa la correlación entre dificultades en desplegar un texto y la ausencia de “etiquetas”. También lo es la mayor o menor precisión en la denominación y la elección de uno o dos criterios respecto del plan textual.

La comparación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento previo en lectura y escritura de textos complejos expone claramente la incidencia de los factores pedagógico-institucionales en el desarrollo de las estrategias necesarias para encarar los estudios universitarios. Cuando el dominio discursivo, fundamental para el desarrollo cognitivo, es endeble se afectan dramáticamente las posibilidades de cursar una carrera en el nivel superior. Una política democrática debe proponerse superar esta apropiación diferenciada de los objetos e instrumentos discursivos cuya incidencia en la producción de conocimientos es central.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, JEAN-MICHEL (1992), *Les textes. Types et prototypes*, París, Nathan.
- ARNOUX, ELVIRA ET ALII (1996) “El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior”, en Arnoux (y equipo), Bigot, Fernández, Freidenberg, Hachén, Rivero y Solana, *Adquisición de la escritura*, Centro de Estudios de Adquisición del lenguaje, U.N.R., Rosario, Ediciones Juglaría
- ARNOUX, ELVIRA Y MAITE ALVARADO (1997) “El registro de las modalidades en los apuntes de un texto fuente argumentativo”, *Signo & Seña*, 8
- ARNOUX, ELVIRA, SYLVIA NOGUEIRA Y ADRIANA SILVESTRI (2001), “La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos”, *Revista Argentina de Lingüística*.
- BOCH, FRANÇOISE (2000), “Prise de notes et écriture conceptuelle a l’université”, *Pratiques* 105/106.
- BORÉ, CATHERINE (2000), “Le brouillon, introuvable objet d’étude?”, *Pratiques*, 105/106.

- BRASSART, DOMINIQUE GUY (1993), "Remarques sur un exercice de lecture-écriture: la note de synthèse ou synthèse de documents", *Pratiques* 79.
- BRONCKART, JEAN-PAUL (1987), "Interactions, discours, significations", *Langue française* 74.
- BRONCKART, JEAN-PAUL (1996), "Genres de textes. Types de discours et opérations psycholinguistiques", *Voies livres*.
- COIRIER, PIERRE, DANIEL GAONAC'H Y JEAN-MICHEL PASSERAULT (1996), *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, París, Armand Colin.
- CONTAT, MICHEL Y DANIEL FERRER, (comp.) (1998), *Pourquoi la critique génétique?*, París, CNRS Editions.
- DI STEFANO, MARIANA Y CECILIA PEREIRA (1997) "Representaciones sociales en el proceso de lectura", *Signo & Seña*, 8
- ESPÉRET, ERIC Y A. PIOLAT (1991), "Production: planning and control", en G. Denhière y J.P. Rossi (comp.), *Texts and Text Processing*, Amsterdam, North Holland.
- FLOWERS, LINDA Y JOHN R. HAYES (1996) "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura 1*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.
- FOULIN, JEAN-NOËL Y MICHEL FAYOL (1989), "Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation: vers un modèle procédural de la composition écrite", *Langue Française*, 81.
- HAYES, JOHN Y LINDA FLOWERS (1980), "Identifying the organization of writing processes", en L.W.Gregg, E.R. Steinberg (comp.), *Cognitive process in writing*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- SCHNEUWLY, BERNARD, MARIE-CLAUDE ROSAT Y JOAQUIM DOLZ (1989), "Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits", *Langue Française*, 81.
- SILVESTRI, ADRIANA (1998) *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*, Buenos Aires, Cántaro
- VALLE ARROYO, FRANCISCO (1991), *Psicolingüística*, Madrid, Morata.
- VAN DIJK, TEUM Y WALTER KINTSCH (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Nueva York, Academic Press.

ANEXO

Texto de la prueba

• Lea atentamente el siguiente texto. Dispone de 15' para ello.

A continuación, se le entregará un cuestionario para resolver.

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

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

Al antiguo eurocentrismo se ha impuesto un policentrismo que, si seguimos en su lógica la crítica posmodernista de Lyottard, debe conducirnos a una "activación de las diferencias" como condición común de una humanidad sólo central porque es excéntrica, o sólo excéntrica porque tal es la situación real de

lo universal concreto, sobre todo si se manifiesta mediante la aportación de lo diverso que es la imaginación literaria. La "literatura mundial" de Goethe cobra al fin su sentido recto: es la literatura de la diferencia, la narración de la diversidad, pero confluyendo, sólo así, en un mundo único, la superpotencia mundo, para decirlo con un concepto que conviene a la época después de la guerra fría.

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

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

Prueba

- Señalar la respuesta correcta

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

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

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

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

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

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

LA ESCRITURA PRODUCIDA A PARTIR DE LA LECTURA DE TEXTOS POLIFÓNICOS: ...

- 4- ¿A qué se refiere la expresión “literatura mundial” de Goethe?
- a- La literatura de las superpotencias mundiales
 - b- La literatura posterior a la guerra fría
 - c- Una literatura no restringida a las culturas nacionales
 - d- Las variadas facetas literarias del Renacimiento
 - e- Las narrativas aparecidas en las antiguas colonias
- 5- ¿Quiénes consideran, según el texto, que “la verdadera naturaleza humana, en su grado más alto de desarrollo, se localiza en Europa y en las élites europeas”? (puede haber más de una opción correcta)
- a- Carlos Fuentes
 - b- Hume y Locke
 - c- Herder
 - d- Vico
 - e- Goethe
- 6- ¿Con qué objeto aparecen las citas de los renglones 18 a 21?
- a- Para mostrar tres posiciones diferentes sobre el eurocentrismo
 - b- Para ejemplificar el concepto eurocentrista de la naturaleza humana
 - c- Para exponer las coincidencias entre historia y literatura europeas
 - d- Para enumerar las coincidencias culturales en diversos continentes
 - e- Para definir el pensamiento en su grado más alto de desarrollo
- 7- Fuentes considera que Hegel:
- a- Tiene la máxima autoridad para juzgar América
 - b- Supone que aún no conocemos suficientemente América
 - c- Sugiere un conocimiento insuficiente de América
 - d- Discute la concepción eurocentrista de la literatura
 - e- Expone, sin admitir discusión, sus ideas sobre América
- 8- ¿A quién se atribuye en el texto el enunciado “Todo ha ocurrido ya”?
- a- A Baudrillard
 - b- A Lyottard
 - c- A Carlos Fuentes
 - d- A Hegel
 - e- A todos los anteriores

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

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

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

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

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

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

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

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

13- Establecer las diferencias entre las dos posturas principales que se enfrentan en el texto.

14- ¿Cómo puede interpretarse, según el autor, la expresión de Goethe “literatura mundial” en la actualidad?

LA ENSEÑANZA DE LOS GÉNEROS TEXTUALES COMO PROCESO

María Cecilia Colombi*

La discusión acerca de la enseñanza de los géneros textuales está desafortunadamente muy polarizada, tanto en el campo del inglés (Coe, 1994, 1987) como en el del español ya sea para hispanohablantes o como segunda lengua. (Kroll, 1990). Este debate evidentemente no es neutral ; desde mediados de los años sesenta, los defensores de una enseñanza de la escritura como proceso identifican a la escritura como un modelo de crecimiento personal. Los defensores de enseñar a la escritura como un proceso enfatizan la importancia de que los estudiantes expresen su propia voz, este enfoque tiene ciertas características como por ejemplo las asignaciones tienen múltiples versiones, los estudiantes llegan a desarrollar sus ideas a través de actividades como la lluvia de ideas, se realizan los talleres de escritura en donde los estudiantes y profesores comentan y editan las composiciones, etc. Por otra parte, los partidarios de una enseñanza de los géneros textuales, que ya desde principios de los años ochenta comienzan a recibir mayor atención, ven al lenguaje como un modelo de construcción social. Es importante para ellos que los estudiantes conozcan géneros textuales que van a ser valorizados en la universidad y en la sociedad. Así el debate entre estas dos posiciones continúa siendo muy confrontacional sin llegar a un entendimiento.

Por un lado, aquéllos que defienden a la enseñanza de la escritura como proceso, condenan la enseñanza explícita de los géneros y nos recuerdan el dogmatismo neoclásico que ha

* Spanish Department. University of California.
Correo-E: cmcolombi@vedavis.edu

prevalecido en la mayoría de las clases de composición con gran cantidad de fórmulas tales como los ensayos de 5 párrafos, etc. (Dixon 1987) Critican la imposición dogmática sin una explicación del porqué estas fórmulas deben seguirse.

Ellos ven la enseñanza de la escritura como proceso como algo muy diferente de una enseñanza tradicional, que tiende a ser fragmentaria y opuesta a un enfoque más “holístico” o integrativo. Argumentan que aún los expertos escritores son incapaces de describir las características principales de un género, éste conocimiento vive en el subconsciente de la comunidad discursiva, es un conocimiento subliminal para la mayoría de los escritores.

La pedagogía que ha surgido del grupo de escritura como proceso indica una serie de pasos que deben seguirse en las clases tales como: *planeamiento

- borradores (drafting)
- edición en grupo (con la profesora o los compañeros)
- revisión
- publicación

Tal vez el logro más importante que se ha obtenido con este tipo de instrucción, es el énfasis en el aprendizaje de la escritura a través de la escritura y no por medio de ejercicio descontextualizados. También los estudiantes han perdido el miedo a escribir y se sienten más cómodos con las nociones de trabajos de múltiples versiones y revisiones ; de compartir su escritura con otros compañeros y/o profesora para recibir ayuda y feedback.

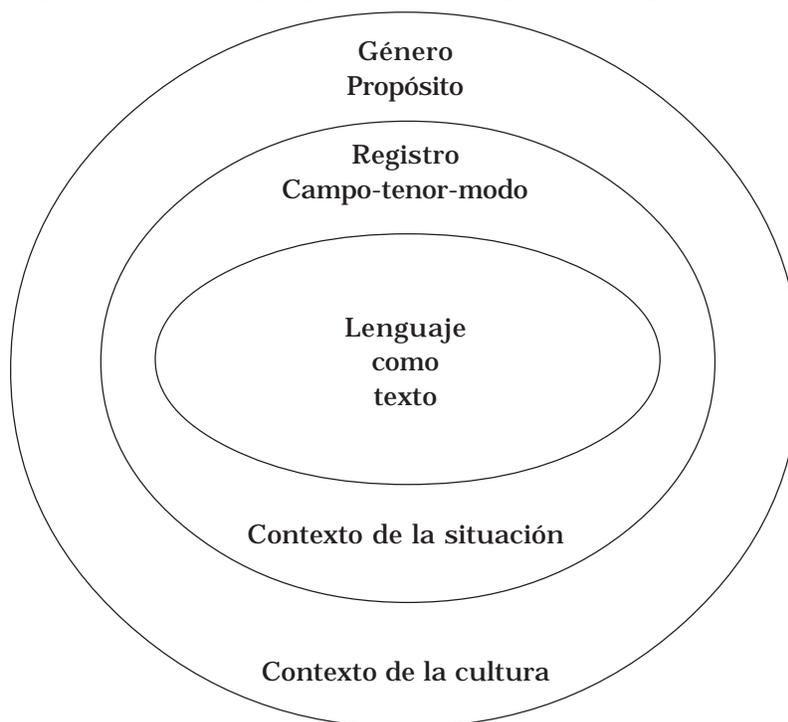
Por otro lado, los fervientes defensores de la enseñanza de los géneros textuales (Martin, Cristie, etc.) arguyen que el control de ciertos géneros textuales es un requisito indispensable para lograr cierta posición en la sociedad, que evidentemente el hecho de manejar esos registros sociales abre puertas a oportunidades y trabajos que de otro modo serían impensables. Se argumenta que la gente que tiene un trasfondo sociocultural determinado (clase media-anglosajona) ya adquiere este conocimiento que va a permitirles “triunfar”

en la sociedad. Por lo tanto estudiantes sin ese trasfondo necesitan instrucción específica para poder dominar esos géneros. Es decir, si no proveemos este tipo de instrucción en cierta medida perjudicamos a estos estudiantes porque no se les da la oportunidad que necesitan para poder cambiar el orden social desigual.

Para alguno críticos (Martin) esta pedagogía del proceso no es nada más que (folk-psychology) psicología casera originada en la popularidad de una moda (“new age”) que surge de la costa oeste norteamericana y que ayuda a mantener las diferencias de poder y preservar la división de clases en las culturas occidentales, porque promueven situaciones en las cuales solo los más brillantes chicos de las clases medias pueden aprender lo que se necesita para triunfar en la sociedad. En especial, critican el comportamiento de los profesores, en el sentido de que en vez de enseñar una variedad de normas discursivas que pueden facilitar el acceso en distintos círculos sociales, se produce un culto a lo individual (a la voz del autor) y a las nociones de crecimiento personal y creatividad que perpetúan un status quo desigual. Se ve a la escritura como un elemento de “propiedad privada” de cada individuo. El énfasis en lo personal y en la autoría del texto produce una visión incorrecta de la escritura en la cual nadie puede mejorar o progresar. Por miedo a imponer sus ideas en los estudiantes, los profesores hacen un tremendo esfuerzo en no darles interpretaciones o modelos que puedan influenciarlos, dejando de este modo toda la responsabilidad del aprendizaje de nuevos géneros en los estudiantes. Los defensores de la enseñanza de los géneros discursivos, al contrario, abogan por una comprensión crítica y social de la lengua, especialmente de la lengua escrita. Si se concibe a la lectura y a la escritura como construcciones sociales, los estudiantes y las profesoras pueden concentrarse en la naturaleza ideológica del texto y estar menos preocupados por esa búsqueda de lo personal en el texto.

Martin et al. (1987) definen al género textual como “a staged, goal oriented social process”. Es decir que se ven a los géneros

textuales como procesos sociales porque miembros de la cultura interactúan con otros para lograrlos, como “goal oriented” o sea con un propósito porque ellos se desarrollan para lograr algo y “staged” o secuencial porque generalmente lleva más de un paso poder lograr esos propósitos. La relación entre género y registro se puede ejemplificar en el siguiente diagrama:



Christie y Rothery (1989 :43-44) sostienen que el “significado” en el lenguaje “proviene del acto de usar el lenguaje” y que las elecciones lingüísticas están socialmente determinadas por la interacción del contexto de la cultura y de la situación. Así los defensores de la enseñanza de los géneros textuales identifican una serie de estructuras genéricas que tienen importancia en el aprendizaje de la información en la academia:

Géneros reales:

- proceso (cómo se hace algo)
- descripción (cómo es alguna cosa en particular)
- informe (cómo es una clase de cosas)
- explicación (la razón por la cual se hace un juicio)
- argumento (demostrar porqué se ha emitido una tesis)

Géneros narrativos:

- narraciones basadas en experiencias personales
- narraciones basadas en la fantasía
- una moraleja, fábula
- mitos, leyendas.

Los cursos de escritura para hispanohablante son principalmente cursos de introducción al discurso académico, es decir, intentan desarrollar lo que se entiende como “crítica literacy” o pensamiento analítico. Cuando nuestros estudiantes llegan a la universidad saben hacer un resumen de las noticias o escribir sus reacciones hacia una película, o un evento en particular, pueden tomar notas acerca de lo que la profesora ha dicho de una forma literal. Pero encuentran mucha más dificultad cuando tienen que analizar un argumento, describir sistemáticamente un documento o una teoría, sintetizar diferentes puntos de vista, aplicar una teoría o una variedad de hechos, etc.

Un acercamiento a la escritura que combinara elementos de la enseñanza como proceso y de la teoría funcional del lenguaje de los géneros textuales, en vez de oponerles, creo, es una posibilidad viable para elaborar actividades en las clases de hispanohablantes que desarrollen un pensamiento crítico. Por ejemplo, actualmente la teoría de los géneros textuales y lo que hemos aprendido de la investigación de las clases nos permiten desarrollar una tipología de géneros textuales que es valorizada en el sistema educacional. La siguiente tipología de los géneros académicos genera un desarrollo secuencial que va desde el conocimiento que los estudiantes traen a la clase hasta aquellos géneros textuales más abstractos, analíticos y específicos, que demandan una mayor concentración y

abstracción.

Géneros académicos :

(diario)

(escritura personal)

resumen

reportaje

ensayo personal

ensayo expositivo

ensayo argumentativo

ensayo crítico

monografía (abstracto, introducción, (métodos y materiales), resultado, discusión).

Es importante que esa enseñanza de los géneros académicos sea explícita y gradual. Este modelo funcional del lenguaje permite describir cómo la lengua funciona al nivel del texto y no exclusivamente al nivel de las palabras o frases aisladas. Describe cómo los textos van a cambiar de acuerdo a quién lo dirigimos y cuán formal esa audiencia sea.

Fundamentalmente acentúa el énfasis en la interacción que existe entre el contenido (o significado que se quiere expresar) y las convenciones en las cuales se expresa.

El primer paso para tratar de entender los distintos géneros textuales es enfatizar los contextos en los que se sitúan, es decir que los géneros textuales surgen como respuestas a situaciones comunicativas y a sus contextos. Es muy peligroso reducir los distintos géneros a estructuras cuando se los separa de sus contextos o ambientes y se olvidan las estrategias para las cuales se han creado.

Enseñar un análisis crítico del discurso de modo experiencial tiene desde un punto de vista pedagógico mucho más sentido. Tanto los defensores de la enseñanza como proceso como los promotores de la enseñanza de los géneros textuales apoyan la idea de utilizar las técnicas del andamiaje como la idea de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky) para explicar la relación que existe entre una persona más experimentada y un aprendiz. Este modelo dialógico de la enseñanza que parte de los

conocimientos de la adquisición de una primera lengua en la niñez (Vygotsky) y de la investigación acerca del aprendizaje evolutivo ; nos ha dado una comprensión innovadora acerca del aprendizaje con resultados muy positivos cuando se la implementa en las clases de escritura. (Por ejemplo los talleres de escritura, edición).

Los estudiantes pueden reinventar un género discursivo en clase como una comunidad de investigación. Por ejemplo, se les puede pedir que realicen un reportaje dentro de la universidad a otros hispanohablantes con el propósito de conocer mejor las características de la comunidad académica de la cual son partícipes. Así, ellos podrían leer algunos reportajes acerca de la vida de la gente joven en otros lugares o cultura, como modelos. Luego se reunirán en grupos para discutir las características de las preguntas que ellos podrán utilizar, pensar en el propósito, la audiencia y el medio utilizado. Dentro de la interpretación de la escritura como género discursivo, es importante analizar el lenguaje dentro del reportaje que han leído antes de que ellos realicen el suyo. Comparar ese tipo de estilo más personal con otro más objetivo como puede ser el lenguaje periodístico para escribir las noticias de la primera página. Poder llegar a una explicación clara de cómo ciertas estrategias discursivas van a construir el tipo de texto que están utilizando. (Es decir, ver como la gramática textual les ayuda a construir y organizare su discurso). Estos pasos constituyen el proceso del género, ser conscientes como escritores/lectores de cuáles son las características indispensables que construyen un texto desde el punto de vista de la macroestructura (esquema) hasta la microestructura (nivel de los enunciados) en un contexto retórico y social con un propósito determinado. Y luego siguiendo los pasos del proceso.

Una tendencia hacia una enseñanza que les permita trabajar la escritura como un proceso fundamentalmente de desarrollo individual (aún dentro de la participación en grupos de edición en clase y el “feedback” de la instructora) y una

enseñanza explícita de los géneros textuales que más relevancia tengan para un mayor logro académico o laboral, (es decir, enfatizando su valor social) pueden permitirles a estos estudiantes obtener los mejor de los dos mundos. Integrando estos dos aspectos de la escritura como proceso y como género discursivo permiten que los estudiantes tengan una visión más coherente de la forma y función de los géneros dentro del contexto de la situación social.

Por último y para ejemplificar cómo estos dos enfoques pedagógicos pueden implementarse para la enseñanza de un trabajo monográfico podemos ver el siguiente diagrama :

Género Textual	Modelo	Actividad	Plan	Borrador	Feedback
(1) Monografía (Esquema) abstracto introducción metodología (resultados) comentarios conclusión	(2) Dos trabajos publicados : uno sobre crítica literaria. Otro sobre sociología(3)	Revisión de las introducciones y metodología : partes, tipo de lengua (formal) audiencia propósito	(4) Guía de la introducción y metodología L e n g u a formal	(5) P r i m e r borrador de la introducción y metodología	(6) Talleres de edición : en grupos y luego con la profesora
	(7) Monografía escrita por un estudiante al mismo nivel de la clase	(8) Comparación del esquema y tipo de lengua con los modelos en (2)	(9) P u n t o s esenciales (comentarios y conclusión)	(10) S e g u n d o borrador integrando los comentarios y la conclusión	(11) Talleres de edición : en grupos y luego con la profesora
				(12) Tercer (final) borrador	(13) Autoevaluación (14) Calificación de la profesora

Este es un plan general de las etapas que se pueden seguir integrando los enfoques de la enseñanzas de los géneros textuales como un proceso. Los estudiantes realizan actividades que los guían en una discusión del contenido y de la forma del trabajo asignado (tipo de lenguaje, audiencia, propósito, etc.). Al mismo tiempo que están conscientes de su propio proceso al escribir, comentando y comparando sus composiciones con las de otros participantes de la clase; es decir, tomando la posición del “lector” en los talleres de escritura durante las diferentes etapas y versiones de la composición del trabajo.

(Lenguaje) is a window onto our innermost thoughts, the most intimate part of ourselves as individuals and yet its words, and the grammatical patterns that shape and hold them together come entirely from outside ourselves. Our social context teaches us our language, and language makes us ourselves. (Richardson:117)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELCHER, D. AND BRAINE, G. (Eds.) (1995). *Academic Writing in a Second Language*. Norwood, NJ : Ablex.
- CHAFE, W. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. En D. R. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language, and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing* (pp. 105-123. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLOMBI, C. (1996). Actitudes de estudiantes hispanohablantes hacia la escritura de español. *Revista Estudio de Adquisición de la Lengua Española* (pp. 19-32).
- (1997) Perfil del discurso escrito en textos de hispanohablantes : teoría y práctica. En M.C. Colombi y F.X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes* (pp. 175-189). Boston : Houghton Mifflin.
- COE, CUMMINS, J. (1992). Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. En P.A. Richard-Amato y M.A. Snow (Eds.), *The Multicultural Classroom* (pp. 16-26). Longman. Fairclough, N. (Ed.). (1992), *Critical Language Awareness*. London/New York: Longman. Freedman.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982). How is a text like a clause? En S. Allen (Ed.), *Text Processing: Text Analysis and Generation, Text Typology and*

- Attribution* (pp. 209-248). Stockholm: Almqvist and Wiksell International.
- HALLIDAY, M.A.K. (1987). Spoken and written modes of meaning. En R. Horowitz and J. Samuels (Eds.), *Comprehending Oral and Written Language* (pp. 55-82). San Diego: Academic Press.
- HALLIDAY, M.A.K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: University Press.
- HALLIDAY, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (Second Edition). London: Edward Arnold.
- KROLL, B. (Ed.) (1990). *Second Language Writing*. Cambridge/New York: CUP.
- MANN, W.C., MATTHIESSEN, C.M.I.M. Y THOMPSON, S.A. (1992). Rhetorical structure theory and text analysis. En W.C. Mann y S.A. Thompson (Eds.), *Discourse Description: Diverse Linguistic Analyses of a Fund-Raising Text* (pp. 39-78). Amsterdam: John Benjamins.
- MARTIN, J.R. (1989). *Factual Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- POOLE, M.E. Y FIELD, T.W. (1976). A comparison of oral and written code elaboration. *Language and speech*, 19, 305-11.
- RICHARDSON, P. (1994). Language as Personal Resource and as Social Construct, Competing Views of Literacy Pedagogy in Australia. En A. Freedman y P. Medway (Eds.), *Learning and Teaching Genre* (pp. 117-142). Portsmouth, NH: Boyton/Cook Publishers Inc.
- RIVERA, C. (Ed.). (1984). *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 10.
- SCHLEPPEGRELL, MARY. (1996). Conjunction in spoken English and ESL writing. *Applied Linguistics* v. 17: 3: 271-285
- y Colombi, C. (en prensa). Text organization by bilingual writers: Clause structure as a reflection of discourse structure.
- SWALES, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN DIJK, T.A. (1977) *Text and Context*. London: Longman.
- VAN DIJK, T.A. (1980). *Macrostructure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VENTOLA, E, Y MAURANEN, A. (Eds.) (1996). *Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins.

EL DISCURSO ARGUMENTATIVO DE LOS ESCOLARES VENEZOLANOS

Iraida Sánchez*
Nathalie Álvarez

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es presentar y comentar los resultados de una investigación acerca del desarrollo de la competencia argumentativa en jóvenes venezolanos entre 10 y 16 años. Concretamente, la investigación pretendió determinar:

- (1) qué características presentan los discursos argumentativos escritos de los estudiantes venezolanos de 6° y 9° grados, en cuanto a la estructuración textual y con el tipo de argumento.
- (2) qué cambios se observan en los textos, entre un grado y otro.

METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación se seleccionó al azar una muestra de 400 textos: 200 de sexto grado y 200 de noveno. Dicha muestra es parte de una más amplia, que se recolectó en ocasión de un estudio nacional sobre las competencias en Lengua Castellana de los alumnos venezolanos. Los sujetos que conforman nuestra submuestra estudian en cuatro Estados del país: Mérida, Yaracuy, Bolívar y Carabobo, y pertenecen a distintos tipos de escuela: oficiales (es decir, sostenidas por el Estado) y privadas, y dentro de las oficiales, urbanas y rurales. De acuerdo con los resultados del estudio nacional antes mencionado, el rendimiento de los alumnos de estos cuatro Estados en Lengua Castellana puede considerarse pro-

* Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela
Correo-E: ysanchez@dino.conicit.ve

medio y está cercano a la media nacional. El promedio de edad de los niños de sexto grado es de 12 años; en tanto que el de noveno es 15. Los dos grados marcan el final de la segunda y la tercera (y última) etapas de la Educación Básica.

El procedimiento de recolección de la muestra fue el siguiente: dentro del instrumento que se elaboró para la investigación nacional se incluyó un ítem de redacción que decía lo siguiente: “¿Estás de acuerdo con que se elimine el uniforme escolar? Nos gustaría saber tu opinión y las razones a favor o en contra”. El ítem fue el mismo para los dos grados. Como quiera que la investigación nacional estuvo auspiciada por el Ministerio de Educación, que es el organismo que tendría la potestad de decidir una eliminación del uniforme estudiantil, la pregunta adquirió carácter de consulta real: los estudiantes sabían que estaban dirigiendo su mensaje al receptor apropiado, lo que favoreció que hubiese suficiente argumentación.

PRESUPUESTOS TEÓRICOS

Las muestras fueron analizadas a la luz de un tabulador. Para su elaboración se tomaron en cuenta los siguientes presupuestos teóricos:

Discurso argumentativo

Con Golder y Coirier (1996), se entendió por discurso argumentativo un discurso basado en opiniones en el que un hablante o escritor adopta una posición sobre un tópico controversial e intenta convencer al receptor de que se adhiera a ella, mediante argumentos. Esta concepción implica considerar el discurso argumentativo como un tipo de texto, en el que se identifican claramente por lo menos dos elementos: opinión y argumento. En este sentido, se distingue de la intención argumentativa, la cual puede entenderse como la pretensión de modificar o reforzar las representaciones, creencias o valores de un individuo a través de un texto no necesariamente argumentativo, como por ejemplo, un relato.

Argumento

Se toma la noción de argumento en el sentido de un dato que justifica y permite sostener un punto de vista. Se considera que entre el argumento y la conclusión hay un tercer elemento que Aristóteles llama “topos” o lugar común y en teorías contemporáneas de la argumentación recibe el nombre de “garantía”, que es el que sirve de puente, el que conecta los dos elementos mínimos del par argumentativo. Por ejemplo, cuando un estudiante dice: *Creo que no deberían eliminar el uniforme porque es muy barato*, está manejando un supuesto implícito, un lugar común, que es el principio económico fundamental de ahorrar costos. Esta “garantía” es lo que hace que un argumento pueda ser considerado como tal. Si en lugar de aducir el precio como motivo suficiente para su proposición, el escolar aduce una razón como: *No deberían eliminar el uniforme porque éste es símbolo del progreso de la Patria*, el argumento tiene un menor grado de aceptabilidad porque no se percibe el supuesto sobre el cual descansa la justificación. Para Golder y Coirier (1996), los supuestos implícitos en la garantía deben representar conocimientos o valores colectivos y generales para que el argumento sea válido.

La garantía no sólo permite distinguir entre argumentos aceptables y menos aceptables para la audiencia, sino también entre argumentos y no-argumentos. Hay enunciados que tienen apariencia de argumentos pero, en realidad, no pueden considerarse como tales porque no hay un supuesto compartido que actúe como soporte. Por ejemplo, en *Creo que no deberían eliminar el uniforme porque, si lo hacen, nos veríamos todos distintos*, el pretendido argumento, más que una justificación, es una consecuencia. Podría convertirse en un argumento si se enlaza con una garantía construida de manera explícita: *Creo que no deberían eliminar el uniforme porque, si lo hacen, nos veríamos todos distintos y esa heterogeneidad contribuye a crear una imagen desordenada del grupo*. Así se percibiría como motivo suficiente para avalar un punto de vista.

Estructura argumentativa

Muchos autores consideran que no existe un esquema textual prototípico de la argumentación. Sin embargo, concuerdan en que hay un par estructural mínimo formado por una opinión y un argumento. Más allá de este par mínimo, Brassart (1996) distingue dos esquemas básicos: los textos tabulares, constituidos por dos o más argumentos que convergen en una conclusión y los “encadenados”, constituidos por argumentos que derivan unos de otros, que se conectan a partir de ejes causales-temporales. Un ejemplo de texto tabular podría ser éste: *No estoy de acuerdo con que eliminen el uniforme escolar porque es cómodo y porque permite identificar a los alumnos de la escuela*, en el que se observa una opinión y dos argumentos que no guardan entre sí relación alguna pero que apuntan hacia una misma conclusión. Un ejemplo de texto encadenado podría ser: *Sí deberían eliminar el uniforme escolar porque es un gasto innecesario, ya que los alumnos podrían asistir a la escuela con la ropa que tienen, y (al ser un gasto innecesario) desestabiliza la economía familiar cada vez que comienza un año escolar*. En él se observan dos argumentos unidos por una relación causal.

Desarrollo de la estructura argumentativa

Golder y Coirier (1993) realizaron una investigación acerca del desarrollo de la estructura argumentativa con muestras de discurso argumentativo escritos por 147 sujetos entre 7 y 14 años y 34 estudiantes universitarios. El propósito de la misma era determinar niveles o etapas en el desarrollo de habilidades argumentativas. Las muestras fueron analizadas a la luz de un tabulador que comprendía cinco categorías, de acuerdo con la presencia en el texto de los siguientes elementos estructurales: (1) opinión, (2) un argumento, (3) dos argumentos no relacionados, (4) dos argumentos relacionados y (5) un contraargumento o refutación de otros puntos de vista.

Se postularon los siguientes estadios en la adquisición: (I) un estadio pre-argumentativo, caracterizado por la ausencia de opinión o de argumentos, (II) un estadio de argumentación mínima, definido por la presencia de opinión y un argumento y (III) un estadio de argumentación elaborada, caracterizado por la inclusión de dos o más argumentos. Dentro de este último habría distintos niveles de complejidad que van desde la argumentación tabular (es decir, compuesta por argumentos no relacionados), a la argumentación encadenada y de ésta a la contraargumentación.

Los resultados demostraron que el 90% de los niños de 7 u 8 años ya está en posesión de la estructura argumentativa mínima y que los de 13 o 14 están en la etapa de argumentación elaborada: tres de cada cuatro escriben textos compuestos de opinión y dos argumentos. Sin embargo, en los textos de esa edad casi no se encuentran contraargumentos, lo cual coincide con los hallazgos de Brassart (1988), quien señala que sólo el 40% de los escolares franceses de 11-12 años producen contraargumentos. La consideración de otros puntos de vista parece desarrollarse hacia los 15 o 16 años.

Con las anteriores premisas teóricas se construyó un tabulador compuesto de dos partes: estructura argumentativa y tipo de argumento. Inicialmente, la parte referida a la estructura argumentativa estaba construida a semejanza del tabulador diseñado por Golder y Coirier, pero al aplicarlo a las muestras fue tal la variedad de estructuras halladas que fue preciso reestructurarlo para registrar otras modalidades. Esta decisión se consideró pertinente para la observación de variables que intervienen en el proceso de construcción de la competencia argumentativa. Con la modificación realizada, el tabulador quedó estructurado en cinco niveles. El nivel I, de manera general, responde a las características del estadio pre-argumentativo, en tanto está compuesto por modalidades estructurales que carecen de opinión o argumentos. El nivel II constituye una transición entre el estadio pre-argumentativo y el de argumentación mínima, pues en él se insertan algunas

formas textuales en las que se observa una argumentación incipiente. El nivel III corresponde al que Golder y Coirier identifican con la argumentación mínima. Los IV y V son los de argumentación elaborada: la diferencia entre ellos es que en el V hay consideración de otros puntos de vista.

El tabulador para el tipo de argumento también consta de cinco niveles que constituyen un fraccionamiento arbitrario de un continuum, cuyos polos están constituidos por el “yo” y el colectivo. En el nivel I se hallan los argumentos más centrados en el yo, en el interés o gusto individual (“razón: me gusta”) En el nivel II están los argumentos “prácticos”, también cercanos al yo en tanto señalan una conveniencia particular (“razón: me conviene”). En el tercero, ya comienza a observarse una interrelación entre el individuo y el colectivo: a este conjunto pertenecen los argumentos que señalan la pertenencia a un grupo, la identidad como parte de un colectivo (“razón: es nuestro”). En los niveles IV y V están los criterios centrados en el interés colectivo: en el IV se sitúan los económicos (“razón: conviene a todos desde una óptica material”) y en el V, los valores de un nivel menos concreto (“razón: conviene a la sociedad”).

El siguiente cuadro muestra cada uno de estos niveles, con una pequeña ilustración de textos ubicados en las distintas categorías. En las muestras se ha ajustado la ortografía de los textos para no distraer la atención hacia los aspectos formales de la escritura.

ESTRUCTURA ARGUMENTATIVA

NIVEL I

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	MUESTRA
1. El texto no se relaciona con el tópico.	Estoy de acuerdo con esta prueba porque se ve la educación, el aprendizaje que nos han dado nuestros padres y maestros desde el primer grado hasta el que estamos.

EL DISCURSO ARGUMENTATIVO DE LOS ESCOLARES...

<p>2. El texto no es argumentativo: no contiene opinión ni argumentos, sino propuestas, solicitudes, críticas, etc.</p>	<p>Bueno, yo pienso que deben cambiar el uniforme por una chemise blanca, azul o marrón y que la falda la deben cambiar por un pantalón de bluyín o por un yumper de color azul.</p>
<p>3. No hay opinión: sólo se enumeran ventajas y desventajas.</p>	<p>No, porque es incorrecto quitar los uniformes escolares; nos sirve para pagar menos en el bus y para estar bien vestidos, no como unos "malandros". Sí, porque a algunos muchachos nos gusta venir a la escuela sin uniforme, pero no podemos porque la escuela nos obliga.</p>
<p>4. Hay enumeración de ventajas y desventajas y un pronunciamiento al final.</p>	<p>No estaría de acuerdo en una parte y en otra sí. No estaría de acuerdo porque nuestro uniforme representa para mí el orden y respeto que tenemos hacia nuestra institución, y por otra parte estoy de acuerdo porque tanto azul me marea. Creo que, a pesar de todo, no se debe eliminar el uniforme.</p>
<p>5. Hay opinión (a veces implícita) combinada con propuestas, protestas, solicitudes, etc.</p>	<p>¿Por qué? ¡Si el uniforme no está haciendo nada! Si fueran los que eliminan los uniformes, que le eliminen todo tipo de ropa a ellos para ver si les gusta eso de que le eliminen el uniforme. No les va a gustar. Entonces no estoy de acuerdo en el "elimine" de los uniformes. Así que nuestro uniforme se queda con nosotros, gústeles o no les guste.</p> <p style="text-align: center;">ooo</p> <p>No. No estoy de acuerdo con la eliminación del uniforme. Aunque sí me gustaría que pusieran pantalón de gabardina y zapatos únicamente negros, bragas y botas para las labores agrícolas.</p>
<p>6. No hay opinión explícita, sino argumentos que la presuponen.</p>	<p>Porque sin el uniforme no podemos estudiar. Porque con uniforme somos alguien. Porque con el uniforme podemos venir felices a clases.</p>

NIVEL II

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	MUESTRA
<p>7. Hay opinión seguida de argumentos no aceptables o de no-argumentos</p>	<p>Primero tengo que decir que no tengo razones en contra de la eliminación del uniforme escolar. Mis razones a favor de la eliminación del uniforme escolar son: Mucha gente se interesaría en estos colegios, lo que quiere decir, ingresos. Los alumnos, por ejemplo yo, tendríamos más ganas de estudiar. Y mi última razón es que tendría el honor de decir que yo estudio en tal colegio y ahí sí confían en sus alumnos.</p>
<p>8. Hay opinión y por lo menos un argumento aceptable, pero también hay argumentos menos aceptables e ideas no relacionadas.</p>	<p>No estoy de acuerdo con la eliminación, debido a que con él la persona joven se ve que puede ser más respetuosa, no se le ve como si éste fuera un antisocial. También con este uniforme muchos antisociales, hermanos de estudiantes, se lo pueden poner y cometer malas acciones, ya que casi nunca los cuerpos de policía los detienen. ... Sí estoy de acuerdo con la eliminación del uniforme escolar, ya que pienso que si todos damos nuestra cara real y nos quitamos este traje que no es más que una máscara de nuestra vida, existiría una mayor comprensión y un excelente compañerismo entre todos.</p>
<p>9. Hay opinión y por lo menos un argumento válido, pero también protestas, críticas, propuestas, etc.</p>	<p>Lógico que no estoy de acuerdo con la eliminación del uniforme escolar, ya que esa es una manera de identificarnos antes las demás personas, de nuestra ocupación. Pienso que es una idea absurda y una pregunta que no se debe realizar. En otro punto de vista, pienso que en las universidades se debería “plantar” el uniforme.</p>

EL DISCURSO ARGUMENTATIVO DE LOS ESCOLARES...

NIVEL III

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	MUESTRA
10. Hay opinión y por lo menos un argumento aceptable.	No estoy de acuerdo con la eliminación del uniforme escolar, ya que el uniforme hace más presentables a los alumnos del plantel, en vez de andar unos de un color y otros de otro color. Por eso no es bueno que lo eliminen.

NIVEL IV

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	MUESTRA
11. Hay opinión y por lo menos dos argumentos aceptables	No estoy de acuerdo, ya que éste es un beneficio para todos, sobre todo para las personas de muy bajos recursos. Otra razón es que el uniforme ayuda a reconocernos como estudiantes de un plantel específico. Si eliminan el uniforme, muchas personas se perjudican.

NIVEL V

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	MUESTRA
12. El texto posee opinión, argumentos aceptables y consideración de otros puntos de vista.	La eliminación del uniforme escolar sería de provecho para algunas personas de pocos recursos, ya que sólo comprarían la ropa que comúnmente se usa. Pero a mí me gusta más el uniforme, ya que éste distingue al instituto y es muy bonito ver un grupo de jóvenes uniformados. Se ve ordenado y pulcro.

TIPOS DE ARGUMENTO

NIVEL I

CONTRA LA ELIMINACIÓN	A FAVOR DE LA ELIMINACIÓN
Me gusta	No me gusta
Me luce	No resalta la figura (en las muchachas)
Mejora la presentación personal	Limita la posibilidad de vestir según el gusto y la moda
Es bonito	Es feo. Es anticuado

NIVEL II

CONTRA LA ELIMINACIÓN	A FAVOR DE LA ELIMINACIÓN
Disimula el sucio.	Hay que lavarlo con frecuencia.
El que lo lleva puesto paga menor tarifa en el transporte público.	Los choferes de autobuses evitan recoger a los estudiantes (porque, por disposición gubernamental, pagan menos).
Permite el acceso a bibliotecas.	No varía según el clima.
Protege las rodillas	La falda de las muchachas se levanta (y los muchachos aprovechan..)

NIVEL III

CONTRA LA ELIMINACIÓN	A FAVOR DE LA ELIMINACIÓN
Distingue entre las etapas de la Educación Básica.	Distingue entre las etapas de la Educación Básica (y eso perjudica a algunos).
Distingue entre escuelas.	Distingue entre escuelas (permite saber si un alumno pertenece a una escuela oficial o a una privada).

EL DISCURSO ARGUMENTATIVO DE LOS ESCOLARES...

Identifica a los alumnos de un plantel cuando están fuera de él.	Identifica a los alumnos de un plantel cuando están fuera de él (y los reconocen fácilmente cuando se escapan)
Identifica a los alumnos dentro del plantel.	
Identifica al estudiante.	

NIVEL IV

CONTRA LA ELIMINACIÓN	A FAVOR DE LA ELIMINACIÓN
Es económico.	Es costoso
Permite conservar la ropa de vestir.	Es un gasto innecesario
Es donado por el Estado.	

NIVEL V

CONTRA LA ELIMINACIÓN	A FAVOR DE LA ELIMINACIÓN
Reduce la distancia entre las clases sociales.	Es un elemento superficial o no esencial dentro del proceso educativo.
Contribuye al orden o a una mejor imagen de la escuela.	Hace que aumenten las inasistencias (porque los alumnos que no lo llevan no pueden entrar a clases).
Fomenta la responsabilidad (porque hay que cuidarlo).	

RESULTADOS

ESTRUCTURA ARGUMENTATIVA

	6° GRADO					9° GRADO				
	Oficial Urbano	Oficial Rural	Privado Urbano	Total Rural	%	Oficial	Oficial	Privado	Total	%
NIVEL I	18	14	18	50	25	17	18	22	57	28.5
NIVEL II	11	14	15	40	20	11	8	13	32	16.5
NIVEL III	20	21	11	52	26	16	16	11	43	21.5
NIVEL IV	21	12	20	53	26.5	26	13	18	57	28.5
NIVEL V	1	0	4	5	2.5	3	2	6	11	5.5

TIPOS DE ARGUMENTO

	6° GRADO				9° GRADO			
	Oficial Urbano	Oficial Rural	Privado	Total	Oficial Urbano	Oficial Rural	Privado	Total
NIVEL I*	22	16	26	64	12	7	32	41
NIVEL II	6	5	2	13	4	2	12	18
NIVEL III**	34	14	35	83	27	36	37	100
NIVEL IV***	6	16	5	29	11	6	20	37
NIVEL V****	7	13	12	32	14	8	11	33

* En el Nivel I (criterios estéticos o centrados en el gusto personal), el argumento más empleado por los alumnos de noveno grado pertenecientes a colegios privados es “no permite llevar ropa según el gusto o la moda”

** En el Nivel III (criterios relacionados con la identidad grupal), el argumento más utilizado es “identifica al estudiante”, excepto en sexto grado de los planteles privados, que es “identifica las escuelas”.

***En el Nivel IV (criterios económicos), el argumento más seleccionado por los alumnos de sexto grado pertenecientes a planteles rurales es “el uniforme es donación del Estado”. En el noveno grado de los planteles privados, es “contribuye al ahorro de ropa”.

****En el nivel V, el argumento más esgrimido es “contribuye al orden y a la imagen institucional”.

CONCLUSIONES

1. Un 45% de los niños de la muestra, tanto de sexto como de noveno grado, no parece dominar la estructura argumentativa mínima (opinión y argumentos). Este porcentaje pone una distancia considerable entre nuestra situación y lo planteado por Golder y Coirier: recordemos que, en su estudio, los niños de 7 y 8 años ya están en posesión del par estructural mínimo de la argumentación.
2. Sólo un 2.5% de los alumnos de sexto grado y un 5.5% de los alumnos de noveno maneja la consideración de otros puntos de vista. Este resultado es cónsono con lo planteado por Golder y Coirier, en el sentido de que la

contraargumentación se generaliza hacia los 15-16 años (los alumnos de noveno grado tienen un promedio de 15), pero difiere de lo planteado por Brassart. Como se señaló anteriormente, este investigador reporta que el 40% de los niños franceses de 11-12 años manejan contraargumentos.

3. En los alumnos del medio rural se observa menor dominio de la estructura argumentativa elaborada (niveles IV y V). Esto podría significar que, más que a factores endógenos como la edad, la producción de textos argumentativos está ligada a factores exógenos, *ambientales o educacionales*.
4. No hay diferencias significativas entre sexto y noveno grados en cuanto al dominio de la estructura argumentativa. Hay pequeñas diferencias, pero de manera general, puede decirse que ambos grupos se comportan de manera homogénea, pese a que guardan entre sí una distancia de tres años en edad y en escolaridad.
5. En cuanto al tipo de argumento, en ambos grados la mayor concentración está en el nivel III, es decir en los argumentos referidos a la identidad grupal. Sin embargo, hay un alto número de argumentos que indican consideración del gusto o interés personal por encima del colectivo, mayor en sexto que en noveno, pero todavía alto en este último.
6. Si bien la estructura argumentativa no indica un descentramiento psicosocial del individuo, por cuanto los alumnos no parecen tomar en consideración otros puntos de vista, el tipo de argumento sí permite observar un movimiento progresivo hacia la consideración del interés colectivo por encima del general. Este movimiento se observa por igual en los alumnos del medio rural y en los del medio urbano, por lo que puede asumirse como una consecuencia de la edad.

La escritura puede verse como un proceso mediante el cual las formas o signos del discurso público son internalizados por el individuo. Según demuestran los resultados anteriores, ese tránsito de lo interpsicológico a lo intrapsicológico no ocurre al mismo ritmo: los niños venezolanos no sólo parecen encontrarse a cierta distancia de sus congéneres de otras latitudes sino que, dentro de ellos mismos, el escaso margen diferencial entre sexto y noveno grados nos hace pensar que ese proceso se desarrolla con lentitud. Es posible que esta diferencia entre los niños venezolanos y los que sirven de patrón de referencia pueda atribuirse al procedimiento de recolección de los datos en ambos estudios: en el caso del referido trabajo de Golder y Coirier, las muestras fueron obtenidas luego de una discusión oral del tópico realizada en el aula. En nuestro caso, la pregunta tomó a los estudiantes por sorpresa y su respuesta fue absolutamente espontánea. Creemos, no obstante, que esta espontaneidad, aunque pudo haber conducido a resultados poco favorecedores, contribuye a observar, por una parte, cuál es el estado real del desarrollo de la competencia argumentativa y, por otra, cómo se va desarrollando el proceso de consolidación de tal competencia. También es posible suponer que estén incidiendo factores de otra naturaleza, como el hecho de que nuestro sistema escolar favorece poco la adopción de posturas críticas por parte del estudiante y la defensa de puntos de vista propios. En este sentido, el estudio de la argumentación en los adolescentes puede sugerir cambios en el sistema educativo, dirigidos al desarrollo de una actitud más crítica y de estrategias para la expresión eficiente del juicio individual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASSART, DOMINIQUE GUY (1996) "Didactique de l'argumentation écrite: Approches psycho-cognitives". En *Argumentation*, vol 10. Holanda: Kluwer Academic Publisher, p. 69-87.
- COIRIER, P Y C. GOLDER (1993). "Writing Argumentative Text: A Developmental Study of the Acquisition of Supporting Structures". En *European Journal of Psychology of Education*. Vol. VIII, n° 2, 169-181.
- GOLDER, CAROLINE Y PIERRE COIRIER (1996). "The Production and Recognition of Typological Argumentative Text Markers". *Argumentation*. vol. 10. Holanda: Kluwer Academic Publishers, p. 271-282.
- SÁNCHEZ (1997). "Evolución en la escritura de cartas argumentativas por estudiantes caraqueños de Educación Básica y Media". Ponencia presentada en el II Coloquio Latinoamericano de Análisis del Discurso. Argentina.

DISCURSO EXPOSITIVO EN TEXTOS ESCOLARES INFANTILES

*Lucía Fraca de Barrera**

INTRODUCCIÓN

Dentro de las distintas dimensiones del abordaje discursivo, algunos analistas han determinado cinco tipos de organización de la materia lingüística, a saber: narración, descripción, exposición, instrucción y argumentación. (Charaudeau, 1993, Ciaspucio 1993, Sánchez 1992, entre otros). De éstos, si bien la narración es considerada como “una materia discursiva primaria” (Barrera 1995-1997) a la que se ha dedicado buena parte de la investigación textual, es poco lo que se ha otorgado al resto.

En cuanto al orden expositivo, tipo discursivo que nos ocupa, lo que se ha hecho ha estado dirigido hacia la búsqueda de los mecanismos de comprensión, más que hacia los procesos para su producción. En relación con la primera, Sánchez M. (1996:68) ha señalado que “la construcción del significado, depende estrechamente de las palabras escritas y de la capacidad del lector para identificar las relaciones establecidas en el texto”. En cuanto al segundo, cabría precisar además, que el escritor deberá dejar claramente determinadas las relaciones de las ideas presentes en el texto para facilitar la construcción del significado por parte del lector.

Es necesario añadir que el orden expositivo constituye el tipo de materia discursiva empleado en el medio académico y escolar y constituye por excelencia el tipo de discurso pedagógico, definido por Martínez (1994:73) como “una manera de

* CILLAB - IPC - UPEL. Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela. Correo-E: lfrac@reacciun.ve

representar el conocimiento en forma selectiva y gradual, dependiendo de las intenciones del locutor y del conocimiento y necesidades del interlocutor". Sin embargo, este tipo de discurso, manejado en el medio escolar, no es conocido, ni producido de modo sistemático por los niños antes de ingresar a la escuela. De tal manera que, al llegar a ella, el niño se involucra en un proceso de comprensión y producción discursiva sin estar preparado para ello. Es entonces, en el medio escolar donde el niño deberá desarrollar las competencias necesarias para producir coherente y adecuadamente este tipo de discurso. Al respecto, autores como Martínez 1994; Vigotsky, 1978; Sánchez, Miguel 1993; Sánchez 1992 y Fraca 1998, entre otros, han señalado la necesidad de que el conocimiento, uso y organización de este tipo de discurso se hagan explícitos mediante prácticas pedagógicas formales. De este modo, tanto docentes como estudiantes conocerán e interiorizarán la estructura informativa que subyace a ellos.

De lo dicho anteriormente se desprenden dos requerimientos: por un lado, contribuir a la investigación discursiva de este tipo de orden, y por el otro, dirigir, elaborar y aplicar estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de competencias discursivas relativas a la exposición.

El trabajo que se ofrece intenta responder a ambos planteamientos. En primer término se presentará un estudio comparativo de dos muestras expositivas infantiles, tomadas de niños de segundo grado de la Escuela Básica venezolana. Luego, se mostrará cómo una propuesta integradora para el desarrollo de las competencias de la lengua escrita en el medio escolar (Fraca, 1994-1997) puede favorecer el conocimiento e internalización de este tipo de orden discursivo.

Para el logro del primer objetivo, se analizarán los textos infantiles a partir de las dimensiones lineal y global. Dentro de la primera se considerarán los patrones de progresión temática y las relaciones de cohesión. En el abordaje global, se han considerado la superestructura, la macroestructura y la intencionalidad textual, a partir de las claves lingüísticas re-

feridas a la interacción escritor / lector. Para el segundo objetivo, en el desarrollo de la ponencia se dará información relativa a la instrucción didáctica de carácter textual.

EL ORDEN EXPOSITIVO: PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN

Como todos sabemos, el orden expositivo tiene como propósito fundamental el informar y presenta entre sus características más resaltantes las de:

1. Ser autosuficiente, pues la información debe contextualizarse a sí misma dentro de la organización textual.
2. Poseer un plan de elaboración textual que vendría a ser la representación mental del conjunto de estrategias destinadas a ejecutar las operaciones necesarias para textualizar el significado que se desea comunicar.
3. Contener una selección de ideas que conforman parte de las relaciones de significados de lo que se desea informar, así como la consideración de organización superestructural y macroestructural encargadas de darle coherencia global al texto.
4. Contener progresión temática la cual sería como una especie de orden semántico textual interno que establece las relaciones entre la información nueva (rema) y la conocida (tema).
5. Presentar relaciones de cohesión que le permitan proporcionar el tejido del texto y que se realiza mediante enlaces lexicales y gramaticales.

Por último se define el texto expositivo, siguiendo a Alvarez, (1994: 9) como

«un tipo de discurso cuyo objetivo es el de ofrecer un tema cualquiera al receptor de una manera clara y ordenada... Requiere de un conocimiento global de la cuestión que se pretende explicar, y exige un desarrollo progresivo y articulado de las ideas que contribuyen a su manifestación».

De lo anterior se desprende que, para la elaboración discursiva expositiva, se hace necesaria la consideración pre-

via de un “constructo lingüístico” (conocimiento global, desarrollo progresivo y articulación de ideas). Este permitiría tanto al escritor como al lector, seleccionar las diversas estrategias para textualizar el significado, y para comprenderlo.

La muestra

Los textos seleccionados provienen de niños de segundo grado de la Escuela Básica (Caracas, Venezuela). Estos han sido tomados de dos grupos diferentes que denominaremos grupo A y grupo B. El grupo A, estuvo conformado por niños que seguían un proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna de manera tradicional: es decir, que no habían recibido ningún tipo de práctica pedagógica de carácter textual, ni el abordaje pedagógico seguía ningún modelo didáctico de avanzada. El grupo B se encuentra inmerso dentro de un proyecto pedagógico denominado “Propuesta integradora para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita” que hemos venido desarrollando desde 1993 en el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” (CILLAB), conjuntamente con los colegios “Hebraica”, “Moral y Luces” y “Cristóbal Sinai” de Caracas.

Ambos grupos pertenecen a familias de clase media y clase alta.

Los textos de los niños que conforman la muestra fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes parámetros:

1. Que respondieran al propósito: informar sobre un animal y describirlo.
2. Que se correspondieran con el orden seleccionado: texto informativo-descriptivo.
3. Que evidenciaran un conocimiento del tópico por parte del escritor: haber investigado sobre el animal o que sea el animal favorito.
4. Que estuvieran compuestos por lo menos por más de un párrafo.

Luego, de la aplicación de estos criterios la muestra definitiva quedó integrada por 30 textos, quince del grupo A y

quince del B. En el cuadro 1 aparece la lista de los textos que fueron analizados.

La situación de producción textual se realizó durante el horario regular de clase. La escritura de los textos fue incentivada de la siguiente manera:

Grupo A: Al grupo A se le interrogó acerca de su animal favorito y qué sabían de él. Luego se le pidió la elaboración de un texto en el que se proporcionara información sobre el animal.

Grupo B: Como ya se señaló, este grupo se encuentra inmerso en un proyecto de desarrollo de competencias textuales. El texto que debían escribir conformaría luego un libro sobre animales titulado “*Atlas de los animales de Venezuela*”. Para ello, los niños realizaron las siguientes actividades:

1. Determinación de la intención y del propósito del texto que debían escribir.
2. Escogencia del tópico y del animal sobre el cual iban a informar.
3. Investigación sobre el tema: animal que cada niño había seleccionado voluntariamente.
4. Lectura y análisis en el aula de textos informativos relativos al tópico. Esto se hizo con la finalidad de que los estudiantes se pusieran en contacto con textos de igual orden y de que estudiaran su organización y estructura, así como los enlaces y el léxico.
5. Elaboración y composición de los textos a partir de las etapas de escritura señaladas por Flower y Hayes (1981) en las que se consideran la planificación textual, la transcripción o escritura y la revisión o reescritura.
6. Escritura del texto final y con el dibujo correspondiente tal y como ellos querían que apareciese en el libro.

Análisis e interpretación de los datos:

A continuación se describirá cada uno de ellos:

ASPECTOS FÍSICO-FORMALES:

En cuanto a la longitud textual, la diferencia es notoria, pues de los quince textos del grupo A trece están estructurados en un solo párrafo, aun cuando los aspectos considerados para su elaboración (definición del animal, descripción, alimentación, reproducción entre otros) hayan sido los mismos para ambos grupos. Pareciera que, para la mayoría de los niños de este grupo, la noción de texto es igual a la de párrafo. Sin embargo, la situación cambia radicalmente para los textos de grupo B. En ellos el promedio de longitud de párrafos fue de 6, y se evidencia la presentación en párrafos separados, de cada uno de los aspectos considerados como ideas principales. Esto pareciera evidenciar en ellos, la existencia de un plan textual previo a la escritura, dado por supuesto mediante estrategias instruccionales de carácter textual.

RELACIONES INTERPERSONALES:

Como ya fue señalado, las relaciones entre el escritor y el lector se establecen de manera implícita o explícita. Ambos grupos saben que la transmisión de información constituye el propósito fundamental en este tipo de orden discursivo. Sin embargo, en algunos textos, tal intención se hace explícita mediante indicios interpersonales que traspasan el contenido del texto. A continuación veremos cómo ambos grupos evidencian este tipo de relaciones.

Grupo A → Texto. A 6:

“Varias marcas de perros como estas dos que voy a describir”

El ejemplo muestra la intención de escribir sobre algo y le anuncia al lector su finalidad. De los 15 textos del grupo A, este fue el único que presentó explícitamente el propósito de informar.

Para el caso del grupo B, los niños sabían de antemano quiénes serían sus lectores. Además, en su práctica cotidiana de elaboración textual están habituados a determinar, antes de planificar sus textos, para qué lo van a

escribir y a quién se van a dirigir. Esto trajo como consecuencia, que los niños colocaran tanto en la introducción como en el cierre indicios lingüísticos dirigidos al lector. Estos elementos fueron del tipo “te hablaré de”, “te escribo sobre”. Asimismo, emplearon formas verbales del tipo “agarras”, “tomas”, “abres” entre otras. Estas formas podrían de algún modo tratarse como un “tú” que a su vez involucra al yo-emisor. Dentro de la bibliografía consultada, no se halló información sobre esto, excepto en Véliz y otros (1997), referida a formas discursivas que revelan el modo como el emisor se relaciona con el receptor, pero en textos narrativos. Sin embargo, las muestras analizadas presentaron marcas correspondientes al Yo, nosotros que enunciamos, hacia un tú, ustedes, receptores y a un él, objeto de la enunciación. Ello evidencia que el niño cuando produce textos informativo-descriptivos establece intuitivamente relaciones entre su yo escritor/enunciador y un tú, receptor del significado.

Veamos algunos ejemplos. En la introducción aparecen frases como:

Texto B 2: “Les voy a escribir sobre la danta, les voy a decir”...

Texto B 3: “Hola, les voy a hablar sobre el Puerco Espín”

En los textos, se encuentran cierres en los últimos párrafos, como los siguientes:

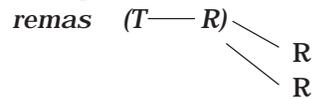
*Texto B 4: “Yo quiero que no lo maten”
“Yo estoy haciendo un libro”*

Texto B 7: “Por eso yo les recomiendo”.

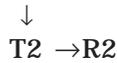
COHERENCIA LOCAL:

La progresión temática: En ella se presentaron los siguientes patrones:

- Constante: *repetición del mismo tema con varios*



- **Lineal:** *encadenamiento Tema-Rema, conversión del rema o parte de éste en tema...* $T1 \rightarrow R1$



- **Hipertema:** *subdivisión de un tema -general- en varios subtemas.*



Cuadro 1
Patrones de Progresión Temática (PPT)

Texto	GRUPO A Patrones de PPT	Texto	GRUPO B Patrones de PPT
A 1	Constante	B 1	Constante, lineal
A 2	Constante y lineal	B 2	Constante y lineal
A 3	Lineal	B 3	Introd. de tópico, constante
A 4	Lineal y constante	B 4	Constante, lineal .
A 5	Un hipertema con subtemas constantes	B 5	Introd. del tópico, lineal, constante .
A 6	Constante	B 6	Introd. del tópico, lineal, constante, tematización del emisor.
A 7	Constante	B 7	Introd. del tópico, lineal, constante.
A 8	Constante	B 8	Lineal, constante, tematización de causa/efecto .
A 9	Constante	B 9	Introd. del tópico, lineal, constante, tematización del emisor.
A 10	Constante	B 10	Introd. del tópico, lineal, constante, cambio de tópico .
A 11	Constante	B 11	Introd. del tópico, lineal, constante, tematización del emisor.
A 12	Constante	B 12	Introd. del tópico, constante, hipertema con dos subtemas.
A 13	Constante	B 13	Introd. del tópico, constante, lineal.
A 14	Hipertema con dos subtemas	B 14	constantes Introd. del tópico, lineal, constante.
A 15	Constante	B 15	Introd. del tópico, lineal, tematización del emisor.

Como puede notarse, el patrón más empleado dentro del grupo A fue el *constante*, con dos textos compuestos por un hipertema cada uno y dos subtemas también *constantes*. Para

los textos del grupo B, la situación cambió un poco, pues los textos presentan patrones de progresión mucho más extensos y más complejos. Así mismo, se introducen tematizaciones discursivas de causa-efecto y de tematización del emisor que no se evidenciaron en los textos del otro grupo.

Ambos grupos emplearon con mayor frecuencia los patrones temáticos *lineal* y *constante*. En relación con esto, Combettes y Tomassone (1988, citados por Villegas 1996:52) señalan que este tipo de progresión es propia de las descripciones y de los textos informativos. También son frecuentes en textos infantiles y en narraciones que giran en torno a un personaje central. Sin embargo, los niños del grupo B, manifestaron un conocimiento mucho más explícito sobre la relación entre el empleo de los distintos patrones temáticos y la organización superestructural, pues colocaron un párrafo introductorio que anuncia el tópico, seguido de proposiciones de contenido informativo en las que predominaban los patrones *constantes* y *lineales* con la incorporación de algunos *hipertemas*. Estos eran luego, sucedidos por patrones de cambio de tópico por recomendación, relaciones de causa/efecto y tematización discursiva de cierre. Esto de algún modo podría establecer relaciones entre el nivel global y el local, pues los patrones temáticos reflejarían la organización superestructural del discurso expositivo, específicamente para los textos analizados.

Enlaces cohesivos

ENLACES LEXICALES:

Siguiendo a Halliday y Hasan (1976) y a Martínez (1994), en este aparte se describirán los elementos formales lexicales presentes en los textos infantiles.

La reiteración: indica que de algún modo se presenta la repetición de una idea o concepto. Sin embargo, hay diversas maneras de hacerlo. Entre ellas se encuentran la repetición propiamente dicha, la sinonimia, la superordenación y la generalización.

De acuerdo con los textos analizados, tales enlaces se presentaron en ambos grupos. Sin embargo, en los textos del grupo A éstos elementos fueron bastante escasos y en la mayoría de los textos sólo se presentaba uno de estos recursos cohesivos. Por ejemplo, si en un texto se encontraba una generalización como “El perro es un animal carnívoro”, ya no se presentaba otro tipo de reiteración. En cambio, en los textos del grupo B hubo mayor riqueza de elementos de este tipo así como de una frecuencia mayor en su uso. Además, las mismas reiteraciones de generalización, por ejemplo, podían considerarse como más elaboradas. Así tenemos reiteraciones por generalización del tipo, “*El cóndor es propio de los picos andinos... Esta ave se alimenta de carroña*”.

Enlaces gramaticales: entre los enlaces cohesivos de esta naturaleza que se encuentran en español están: la referencia, la sustitución y la elipsis. En relación con su uso cabe señalar que en los textos del grupo A, éstos casi no se presentaron, pues en las producciones escritas de estos niños hubo poco empleo de anaforizaciones y de elipsis. En la mayoría de los textos se presentaron referencias personales anafóricas como “*Los caballos los podemos encontrar...*” Para los del grupo B, los enlaces cohesivos de carácter gramatical fueron más numerosos y mucho más complejos. Esto se evidencia en ejemplos como “Es importante porque yo quiero que no *lo* maten, y yo estoy haciendo mi libro con el *venado matacán* y así aprendí sobre *él*”. De igual modo ocurre para el caso de las elisiones. En los textos del grupo A, las elisiones estuvieron referidas sólo a los núcleos de sintagmas nominales sujetos, como por ejemplo en “No solo comen perrarina, sino también algunos comen carne de animales”. Las elisiones en los textos del grupo B fueron más complejas y se referían a otros sintagmas nominales.

En resumen, podemos señalar que, en cuanto al uso de elementos cohesivos de carácter gramatical, los textos del grupo A, muestran poca frecuencia de ellos y en la mayoría de los casos sólo se presenta un tipo de ellos por texto. Por el contrario, en los textos del grupo B se evidencia un mayor

DISCURSO EXPOSITIVO EN TEXTOS ESCOLARES INFANTILES

trabajo de elaboración cohesiva. Esta se puede sustentar sobre la base de la mayor frecuencia en el uso de esas distintas formas dentro de los textos y en el mayor empleo de ellas por los niños. Nótese en el siguiente ejemplo:

“Hay varios tipos de alcatraces, vuelan en manadas, viven en las costas en un conjunto de islas”.

Otros elementos cohesivos:

Entre otros elementos de cohesión que se han considerado para el análisis se encuentran las conjunciones y frases de enlace.

CUADRO 2
Conjunciones y otros elementos de enlace

Conjunciones	GRUPO A	GRUPO B
y	28	85
o		3
pero	3	4
sino	4	
Otros elementos de enlace	GRUPO A	GRUPO B
También	2	3
Así que	1	1
No sólo	1	
Cuando más		1
Por eso		5
más o menos		1
e inclusive		1
De todo esto		1
Ya que		1
Desde... hasta		2
A menudo		1
Al igual que		1
Es decir		1
Alrededor de		1
Por lo que		1
más que		2

Como se desprende del cuadro (4), ambos grupos emplearon las mismas conjunciones. “Y” resultó ser la conjunción

más empleada. Sin embargo, la frecuencia de aparición fue mucho mayor en el grupo B (lo que puede ser explicado por la mayor longitud de los textos).

En relación con otros elementos cohesivos, el cuadro evidencia una mayor riqueza en los textos del grupo B. Frases como “De todo esto”; “por eso”; “Alrededor de”; “cuando más”, propias del texto expositivo y más cercanas al uso adulto aparecieron en ese grupo.

La macroestructura. En lo concerniente a la macroestructura, cabe señalar que ésta se presentó casi fija dentro de cada grupo. La razón de ello puede deberse al tipo de orientación dada para la elaboración del texto.

Para el grupo A, la macroestructura en la mayoría de los textos estuvo integrada por:

Descripción del animal, sin ninguna alusión al lector acerca del propósito del texto.
Referencia personal: Si tiene o no el animal.
Reproducción
Alimentación
Hábitat

Estos elementos macroestructurales no aparecieron todos en un mismo texto, sino que cada uno contemplaba solamente uno o dos de ellos. Ninguno presenta cierre, ni introduce elementos interpersonales que aludan a la audiencia. No parecen manifestar conciencia del lector.

Para el grupo B, la macroestructura contemplaba los siguientes contenidos:

Introducción: en donde se señalaba al lector lo que venía luego, es decir el propósito y contenido del texto.
Descripción del animal.
Hábitat.
Alimentación
Reproducción.
Recomendación
Cierre que funciona como conclusión.

Como se muestra los textos del grupo B presentan una macroestructura mucho más compleja, pues la información se haya estructurada semánticamente en los elementos que consideraron como contenidos del texto. En este sentido, todos los textos emplearon las macroproposiciones que se muestran en el cuadro anterior.

La organización textual o superestructura:

Estudios realizados en torno a la organización textual (Sánchez, Miguel (1993); Wright y Rosenberg (1993); Scardamalia y Bereiter (1986)) han señalado que, si se asume que la memoria se encuentra conectada en una serie de redes, la información que el niño presenta en sus textos también debe plasmar esa organización. Asimismo, estudios realizados en torno al proceso de desarrollo de la escritura de textos informativos han evidenciado que en el uso de las capacidades escriturales parecen influir dos factores: por un lado, la frecuencia en el manejo de este tipo de texto, y por otro, el tipo de instrucción escolar recibido.

Para el caso específico de los textos del grupo B, la organización textual estuvo muy vinculada a la praxis pedagógica y a la intencionalidad del escritor. En consecuencia, los niños de este grupo, antes de escribir, pasaban por un período de investigación documental sobre el animal seleccionado y debían determinar antes de redactar el texto, los elementos para proporcionar información. Creemos que la intención del emisor y el conocimiento previo predeterminan de alguna manera la organización del texto que ha de producirse. De este modo, habría una interrelación entre conocimiento previo, intención comunicativa y plan textual. En tal sentido, en estos textos se evidencia un plan textual expositivo: Introducción, Desarrollo y Cierre (como hemos mostrado).

Por el contrario, para el caso de los textos del grupo A, la organización textual no se evidencia de manera explícita, sino que los textos presentan características de los animales tal y como iba surgiendo la información a medida que se iba escri-

biendo. El proceso de producción de estos textos no partió de un plan textual a priori, sino que fueron producidos de “primera mano”. En ellos es difícil determinar el plan discursivo expositivo, pues no parecen partir de una planificación textual o constructo previo.

CONCLUSIONES

1. La investigación en el desarrollo de competencias para la lengua escrita se ha centrado casi exclusivamente en el orden narrativo, por lo que se hace necesaria la implementación de estudios relativos a los tipos de textos que tienen su base en otros órdenes del discurso, entre ellos el expositivo y el argumentativo, por ejemplo. Tal requerimiento parte del hecho de que estos textos son los más empleados en el ámbito escolar y los menos incorporados en planes y programas de didáctica textual.
2. El abordaje investigativo del discurso escolar infantil debe tener en cuenta las prácticas educativas y las estrategias instruccionales empleadas para su comprensión y producción.
3. Aún cuando los textos de ambas muestras presentaron elementos discursivos comunes, el estudio determinó que los niños que se encontraban inmersos en una pedagogía de tipo textual, evidenciaron en sus producciones escritas una clara conciencia de la relación escritor/lector; un propósito definido de escritura; un plan textual elaborado antes de la composición discursiva y la manifestación de un contenido macroestructuralmente vinculado.
4. Por ello recomendamos en el aula la aplicación de planes y programas destinados al desarrollo de competencias discursivas, no sólo para los textos informativos aquí descritos, sino también para otros órdenes discursivos tales como la argumentación y la instrucción. Este estudio comparativo que hemos ofrecido da evidencia de ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CIAPUSCIO, G. 1994. *Tipos Textuales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- CHARAUDEAU, P. 1993. *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette.
- FRACA DE B., L. 1998. *Aproximación al Análisis de Textos Expositivos Escolares*. II Coloquio Nacional de Análisis del Discurso. Mérida, 24 al 27 de junio. Universidad de Los Andes.
- HALLIDAY, M.A.K. Y HASAN 1976. *Cohesión in English*. Logman, London
- MARTÍNEZ, M.C. 1994. *Análisis del Discurso Escrito*. Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle. *Cohesión coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Editorial Universidad del Valle Cali - Colombia.
- SÁNCHEZ, I. 1992. *Hacia una tipología de los órdenes del discurso*. Mimeo. Caracas: Instituto Pedagógico.
- SÁNCHEZ, MIGUEL E. 1996. El uso de los textos expositivos en la enseñanza de la lengua. En: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Nº. 8. Barcelona. pp. 67-76.
- SCARDAMALIA, M. Y C. BERETER. 1986. Research on written composition. En: M.C. Wittrock (Ed). *Handbook of research on teaching*. N.Y. PP.778-803.
- VILLEGAS, C. 1996. *Progresión temática y macroestructura semántica en la producción escrita de textos de orden argumentativo*. Tesis de Maestría. Caracas: Instituto Pedagógico. (inédita).
- WRIGHT, R. E. Y SH, ROSENBERG. 1993. Knowledge of text coherence and expository writing: a developmental study. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 85, Nº 1 pp. 152-158.

**ANALISIS TEMATICO DE LOS TEXTOS ESCOLARES Y SU
INFLUENCIA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE**

Norma Barletta Manjarrés*

Se trata de descifrar la realidad, no de introducir el caos en ella.

Hoy me creo con derecho en Castellano de hacer lo que me da la gana. Pero dentro de una lógica. Lo grave no es violar las leyes de la gramática, sino las leyes de la lógica.

Gabriel García Márquez

Este trabajo presenta algunos de los resultados que arrojó la investigación titulada “Análisis del lenguaje de los textos de ciencias sociales y ciencias naturales y su influencia en los procesos de aprendizaje”, llevada a cabo en Barranquilla, Colombia con el auspicio de Colciencias y la Universidad del Norte. En ella participaron los siguientes investigadores : Gillian Moss, Diana Avila, Norma Barletta, Solange Carreño, Diana Chamorro, Jorge Mizuno y Carlina Tapia.

La investigación constó de dos etapas. En una primera etapa se analizaron algunos capítulos de dos textos escolares de ciencias sociales y dos textos de ciencias naturales de octavo grado de educación básica. Los textos fueron escogidos a partir de una encuesta realizada entre cierto número de colegios de la ciudad para determinar cuáles eran los más utilizados.

Los textos escolares fueron analizados bajo la óptica de la gramática sistémica funcional y específicamente se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: Unidades textuales, tipos de tópico, desarrollo temático, transitividad y ergatividad, metáfora gramatical, densidad léxica y modalidad.

* Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia
Correo-E: balalaik@col3.telecom.com.co

En esta primera etapa también se llevaron a cabo las observaciones de las clases en las que se utilizaron los capítulos analizados con el fin de registrar los enunciados de maestros y alumnos que servirían como evidencias de cómo interactuaban estos sujetos con el texto escolar y de qué manera el lenguaje del texto influía en el aprendizaje.

En la segunda etapa, se analizó la metodología y el uso que hace el maestro del lenguaje de los textos en su interacción con el alumno, se interpretó la interacción de los estudiantes con el maestro y el discurso de los textos escolares y se identificaron aquellos rasgos discursivos que constituyen fuentes de dificultad para la comprensión de los textos y la asimilación de conceptos.

Entre estas características discursivas que dificultan el aprendizaje de los alumnos encontramos el desarrollo temático complejo.

TEMA Y DESARROLLO TEMATICO

Para el análisis de este rasgo de los textos escolares nos basamos en los estudios que se han hecho en el idioma inglés y más específicamente, en la posición de Halliday (1994), según el cual el Tema se puede considerar como “el punto de partida del mensaje” o “el terreno de donde despegla la cláusula” (Halliday, 1994: 38), pues incluye el primer elemento de la estructura experiencial o de transitividad de la oración: participante (sujeto u objeto), proceso (verbo) o circunstancia, y, también puede incluir elementos textuales e interpersonales, si preceden al elemento experiencial, y que tendrían la función de señalar cómo el mensaje de la oración se encuadra con el contenido general del texto. Todo el resto de la oración se considera el Rema.

Por otro lado, la escogencia temática dentro de un texto tiene implicaciones para la estructuración del discurso. La elección temática para Fries (1983) constituye el método de desarrollo de un texto según lo cual se pueden distinguir tres

tipos de estructuras temáticas: la de los textos *descriptivos*, *expositivos* y *narrativos*.

En los textos *descriptivos*, el fenómeno a ser descrito aparece al principio del texto, como Tema o Rema de la primera oración. Los Temas posteriores, se refieren a partes o aspectos del fenómeno, cada uno con su Rema respectivo que nos da atributos de la parte o aspecto; este método de desarrollo, representado en forma gráfica, da la *apariciencia de abanico*. (Gráfico 1)

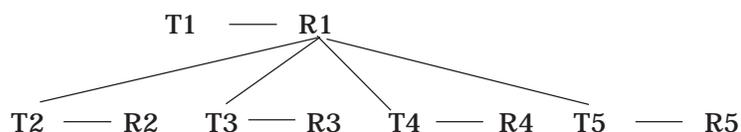


Gráfico 1

En el texto de tipo *expositivo*, el argumento se desarrolla por pasos, relacionándose cada Tema con el Rema anterior, arrojando una gráfica con *apariciencia de escalera*. (Gráfico 2)

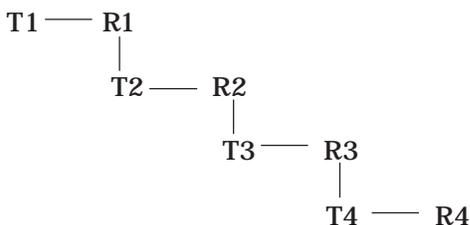


Gráfico 2

El método de desarrollo *narrativo*, por su parte, relata una serie de acciones realizadas por un personaje, y, por consiguiente, el Tema, referido al personaje, se repite en una serie de oraciones. La gráfica correspondiente tiene *forma lineal*. (Moss et al, 1998) (Gráfico 3)

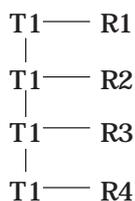


Gráfico 3

DESARROLLO TEMÁTICO EN LOS TEXTOS ESCOLARES

El análisis del desarrollo temático de los textos escolares (Ver Moss et al., 1998) mostró que en los textos de Ciencias Naturales predominan los métodos de desarrollo expositivo y descriptivo. El método de desarrollo expositivo, en la mayoría de los casos, se utiliza para los pasajes que describen principios generales, mientras que el método de desarrollo descriptivo corresponde con la descripción de casos específicos. El método de desarrollo narrativo se utiliza bastante menos frecuentemente.

En los textos del área de Ciencias Sociales predominan los métodos de desarrollo expositivo y narrativo, aunque este en menor proporción.

Sin embargo en los textos escolares analizados, identificamos algunos pasajes que resultaron imposibles de clasificar según los tres tipos de método de desarrollo. En algunos casos, esto se debe a que los Temas no están relacionados con las partes anteriores del texto, y, por consiguiente, el texto se percibe inconexo y difícil de interpretar, especialmente para los lectores de octavo grado.

Clases de respiración: Respiración aerobia

La respiración aerobia requiere la presencia del oxígeno atmosférico para efectuarse. La liberación de la energía es total debido a que la oxidación de las moléculas energéticas es completa, no deteniéndose en reacciones intermedias. Los productos finales son gas carbónico, agua y energía total (Et). (Gráfico 4)



(Gráfico 4)

Veamos como interactúan los estudiantes ante este pasaje:

“Bueno, aquí nos hablan que la respiración aerobia requiere la presentación del oxígeno atmosférico para efectuarse. O sea, la respiración aerobia necesita es el oxígeno del aire, para poder efectuarse. La liberación de la energía es total, o sea, que no es como la directa y la indirecta que necesita varios, varias fases para poder ser total la energía, ¿verdad ? sino aquí es total, ensequida debido a que la oxidación de las moléculas energéticas es completa”.

Como se ve los estudiantes tratan de explicar las ideas contenidas en cada una de las oraciones por separado, repitiendo así la estructura del pasaje. Hacen caso omiso de la información de la tercera oración, probablemente, porque no encuentran conexión con lo anterior.

Otros pasajes se caracterizan porque presentan un estructura poco clara, en la cual es difícil entender el ordenamiento lógico.

Fases del intercambio de gases

El intercambio de los gases se cumple en dos fases o etapas: la externa y la interna.

Fase externa (respiración externa)

Se realiza a través del alvéolo pulmonar por difusión; el intercambio gaseoso se realiza entre la sangre y el aire alveolar a través de las paredes de los capilares sanguíneos y los alvéolos. El oxígeno difunde del alvéolo a la sangre y

transportado por ella, *llega a los órganos y tejidos. El gas carbónico difunde desde la sangre hasta el alvéolo para ser expulsado al exterior.*

Fase interna (respiración interna)

Es la que se realiza entre la sangre y las células. El oxígeno pasa de la sangre al citoplasma y el gas carbónico del citoplasma pasa a la sangre, a través de las membranas de la célula y el capilar. El intercambio se realiza por difusión debido a la diferencia de concentraciones.

La representación del desarrollo temático de este pasaje se puede observar en el gráfico 5.

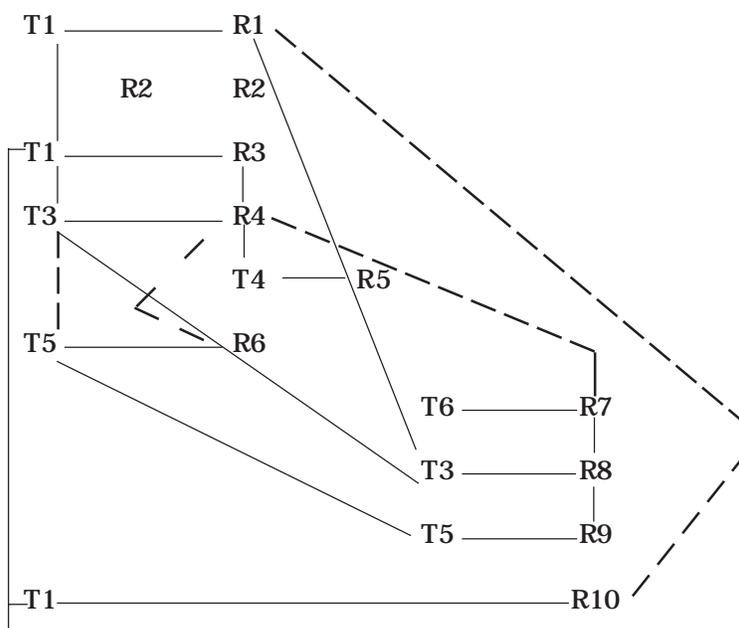


Gráfico 5

TEMA MARCADO

Normalmente, el tema de una oración en español es el sujeto, sin embargo, en ocasiones se escoge una circunstancia, el verbo mismo o un objeto como inicio, y esto se ha considerado en inglés como tema marcado, puesto que es inusual y solo ocurre cuando el contexto determina que no se empiece la oración de la manera habitual (Thompson, 1996).

En la primera fase de nuestro trabajo, el análisis de los textos escolares nos llevó a pensar que por la flexibilidad del orden de las palabras en español, es bastante común que la oración no comience con el sujeto y la intuición del hablante no percibe esto como marcado. Pensábamos entonces, que el Tema, en español, sería el punto de partida del mensaje no con respecto a lo que sigue sino con respecto a lo que precede y, específicamente a lo inmediatamente anterior (Moss et al, 1998, p.42). Esto significa que el tema no marcado sería aquél que se escoge de acuerdo al método de desarrollo del texto. Veamos algunos ejemplos tomados de los textos escolares.

En un texto de Ciencias Naturales leemos:

Respiración en levaduras

Las levaduras son organismos unicelulares que pertenecen al reino Hongo. Las levaduras poseen respiración aerobia y anaerobia.

Las levaduras son muy importantes en la industria de alimentos. Con ellas, se logra la fabricación de la cerveza, del vino, algunos quesos, dulces y pan.

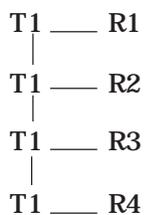


Gráfico 6

El tema de la cuarta oración lo constituye un complemento, sin embargo, se mantiene la coherencia del discurso narrativo.

En otro texto de Ciencias Naturales encontramos:

Los organismos producen continuamente productos de desecho dentro de las células. A la expulsión de estos productos de desecho se la conoce como excreción. A todos los procesos de la excreción se encuentra asociado el paso de sustancias desde el interior hacia el exterior de la célula, a través de la membrana celular, por difusión.

La orina y el dióxido de carbono son excreciones celulares.

(Gráfico 7)

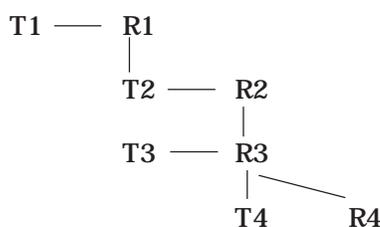


Gráfico 7

Los temas de la segunda y tercera oraciones, a pesar de no ser sujetos, podrían considerarse como no marcados, pues continúan el desarrollo expositivo del texto. La cuarta oración, que constituye todo el siguiente párrafo, no sigue la línea expositiva, y, se puede decir, rompe la coherencia del discurso a pesar de que el Tema coincide con el sujeto.

En la segunda etapa de nuestra investigación, sin embargo, encontramos casos en los que la poca comprensión del mensaje por parte de lectores poco expertos, como son los escolares de octavo grado, demuestran que los Temas que no coinciden con el sujeto constituyen una dificultad y pueden dar lugar a malos entendidos.

En un libro de Ciencias Sociales podemos leer lo siguiente al inicio de un párrafo.

Las guerras que originó la Revolución Francesa habían debilitado la economía europea.

He aquí lo que pregunta una alumna después de leer este fragmento:

Estudiante: *Profesor, ¿por qué las guerras originaron la Revolución Francesa?*

Por esta pregunta que hace la estudiante se deduce que ella comprendió que el Tema de la oración es el sujeto de la oración e hizo caso omiso de la no concordancia entre sujeto y verbo.

Algo similar, pero referido a las Ciencias Naturales, sucede a continuación.

Al reino Mónica pertenecen las bacterias y las algas verde-azules

Estudiante: *Ay, señor, la mónica pertenece a las bacterias.*

Esto indicaría que un aprendiz inexperto, en un proceso de lectura más o menos rápido, puede estar desprevenido con respecto a la aparición de un cambio en el orden y sigue leyendo y comprendiendo con el esquema convencional.

Durante la investigación también encontramos evidencias de que un Sujeto que no ocupe lugar temático en la oración pierde fuerza en la interpretación de los estudiantes. En el siguiente ejemplo, el texto incluye información acerca de los actores que realizaron el proceso de redacción del Código Civil, pero ésta no aparece en lugar temático. Al interpretar, la estudiante hace caso omiso de los actores y presenta el proceso en forma impersonalizada.

✍ *El Código Civil, llamado Código Napoleónico, fue la obra de mayor repercusión. Sobre las bases del derecho romano, una comisión de juristas y el propio Bonaparte, recopilaron y adaptaron las leyes revolucionarias que consagraban los derechos individuales.*

Estudiante: *Antes los hijos mayores tenían derecho de administrar la herencia, pero luego se creó el Código Civil o Código Napoleónico.*

TEMAS DENSOS

De acuerdo con las evidencias recogidas durante la segunda etapa de la investigación, la información contenida en los Temas juega un papel primordial para la comprensión de la información, ya que como punto de partida del mensaje, tendría como función la activación del conocimiento previo del lector y/o conocimiento común entre el lector y el escritor, que serviría de base para construir el concepto que se expone en el Rema.

Veamos un ejemplo tomado de un texto de Ciencias Sociales

Para forzar la rendición de los ingleses Napoleón decretó el bloqueo continental, que cerraba todos los puertos europeos a barcos de Gran Bretaña. Como el papa Pío VII se opuso a esta medida, Napoleón lo apresó y se apoderó de los Estados Pontificios. Portugal también se negó al bloqueo y las tropas francesas cruzaron España y lo invadieron.

Veamos ahora el intercambio que se produce en clase

Estudiante: *Pero Portugal se negó a las tropas del estado Pontificio.*

Maestro: *¿Qué entendiste tú por “Estado Pontificio”? ¿De dónde viene la palabra “Pontificio”? ¿Sabes de dónde viene la palabra “pontífice”? Entonces, los Estados Pontificios, ¿cuáles eran?*

Estudiante: *Los que están en coalición con los pontífices.*

Veamos la representación del desarrollo temático (Gráfico 8)

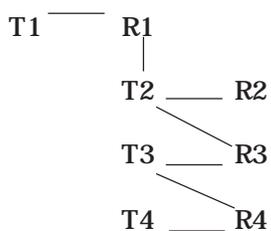


Gráfico 8

Para los que tenemos una representación más o menos clara de los eventos de la época, el anterior nos puede parecer un resumen algo escueto de algunos hechos sobresalientes. Sin embargo veámoslo un poco más de cerca.

Desde el punto de vista del Tema, se comienza el párrafo hablando sobre la rendición de los ingleses; luego, se introduce al papa Pío VII; en tercer lugar, aparece Portugal en juego; y, por último, las tropas francesas entran en acción.

El desarrollo temático no pertenece a los tipos usuales que hemos mencionado antes. Además, los conceptos que representan los Temas escogidos, están representados de una manera escueta y presuponen los siguientes conocimientos previos:

- *Que Inglaterra era potencia marítima*
- *Que el Papa era mucho más poderoso que en la actualidad*
- *Que los Estados Pontificios dependían del Papa.*
- *Que los Estados Pontificios tenían puertos.*
- *Que Portugal tenía puertos*
- *Que Portugal está localizado, con respecto a Francia, más allá de España.*

Sin embargo, muy posiblemente el conocimiento del mundo que trae la alumna, no le permite relacionar al Papa con los Estados Pontificios, ni con Portugal, ni con España.

Ante la avalancha de información aparentemente dispersa y sin los conocimientos previos necesarios, no es extraño que se produzcan respuestas desacertadas.

DESARROLLO TEMÁTICO COMPLEJO

Analicemos ahora varios casos en los que el desarrollo temático puede estar causando dificultades en la comprensión. Empecemos por un ejemplo de Ciencias Naturales.

✍ *Las vías respiratorias comprenden las fosas nasales, la faringe, la laringe, la tráquea y los bronquios.*

Las fosas nasales

[Las fosas nasales] Son dos cavidades situadas por encima de la boca. [Las cavidades] Se comunican con el exterior por medio de las ventanas de la nariz y [las cavidades] están rodeadas de huesos y cartílagos. Las separa una lámina denominada tabique medio.

Estudiante: Las fosas nasales son cavidades encima de la boca. La nariz está rodeada de cartílagos. Tiene un tabique medio.

En este caso el alumno ha dicho que “la nariz está rodeada de cartílagos”. Mientras que en el texto se afirma que “las cavidades están rodeadas de huesos y cartílagos”. Veamos el desarrollo temático de estos enunciados. (Gráfico 9)

[Las fosas nasales] Son dos cavidades situadas por encima de la boca. [Las cavidades] Se comunican con el exterior por medio de las ventanas de la nariz y [las cavidades] están rodeadas de huesos y cartílagos.

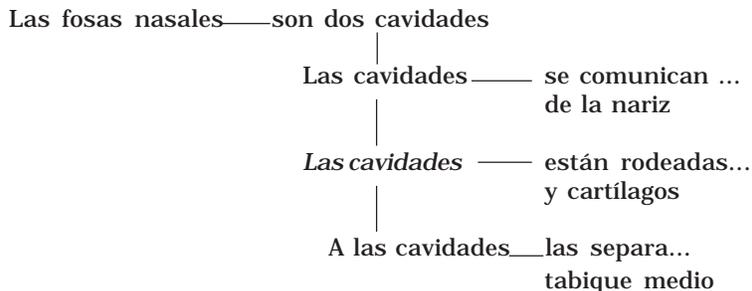


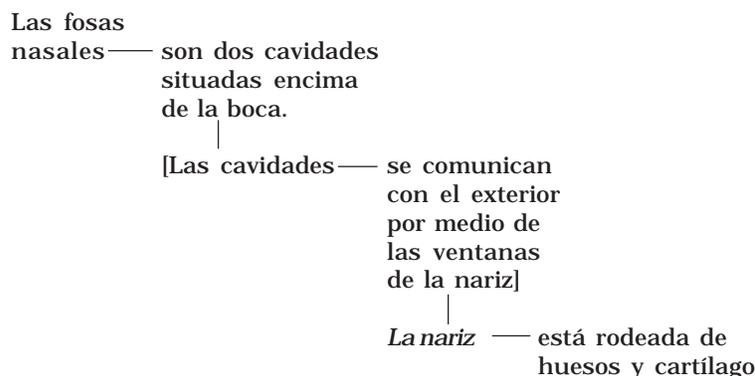
Gráfico 9

El párrafo, al iniciarse, tiene un desarrollo de tipo expositivo, pero luego se convierte al tipo narrativo, aunque tiene la particularidad de que el tema es tácito.

Veamos como probablemente relaciona el alumno estos mismos elementos

- ✎ [Las fosas nasales] Son dos cavidades situadas por encima de la boca. [Las cavidades] Se comunican con el exterior por medio de las ventanas de la nariz y [las cavidades] están rodeadas de huesos y cartílagos

Estudiante: *Las fosas nasales son cavidades encima de la boca. La nariz está rodeada de cartílagos. Tiene un tabique medio.*



El estudiante en su lectura deriva los inicios de las oraciones del final de las anteriores. De acuerdo con esto, es lógico que afirme que “*La nariz está rodeada de cartílagos*” en lugar de “*Las fosas nasales están rodeadas de huesos y cartílagos*”. Esta imprecisión, que posiblemente coincida con la idea errónea que trae el estudiante de que “nariz” es igual a “fosas nasales”, se ve reforzada por el cambio en la organización de la información en las oraciones, cambio éste que no corresponde con las expectativas del estudiante

Veamos ahora un ejemplo en el área de sociales en el que el desarrollo temático resultó ser más exigente cognitivamente.

- ✎ Al frente de sus ejércitos, siendo cónsul, Napoleón derrotó por segunda vez a Austria. Coronado emperador, volvió a vencer a este país en la Batalla de Austerlitz (1805). Entre 1806 y 1807 derrotó a la coalición de Prusia, Rusia y Gran Bretaña. Sin embargo, ésta seguía dominando en los mares y su flota, al mando del almirante Nelson, venció a la de

Napoleón en la Batalla de Trafalgar.

Estudiante: *El, siendo cónsul, derrotó por segunda vez a Suiza y después fue coronado emperador de Austria.*

Aquí se presentan combinados dos tipos de dificultad. La primera es la relacionada con la cantidad de información que se introduce en los Temas. Es decir, se presenta mucha información que, para el estudiante o una persona poco informada, puede parecer dispersa y poco relacionada. Además, el método de desarrollo no corresponde a aquéllos con los que un escolar pueda estar familiarizado (narrativo, expositivo o descriptivo). La estudiante, en este caso concreto, ha utilizado un patrón de relaciones diferente al que plantea el texto.

Analicemos el desarrollo temático del inicio del pasaje. (Gráfico 10).

✍ *Al frente de sus ejércitos, siendo cónsul, Napoleón derrotó por segunda vez a Austria. Coronado emperador, volvió a vencer a este país en la Batalla de Austerlitz (1805).*

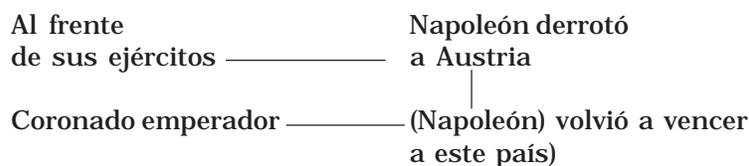


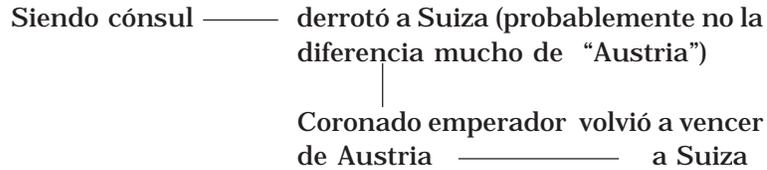
Gráfico 10

Es decir, la relación entre la primera oración y la segunda se basa en sus partes finales o los Remas. (Rema2 -Rema2) Ambos se refieren a Napoleón.

Veamos una representación de lo que pudo ser la lectura realizada por la estudiante.

✍ *Al frente de sus ejércitos, siendo cónsul, Napoleón derrotó por segunda vez a Austria. Coronado emperador, volvió a vencer a este país en la Batalla de Austerlitz (1805).*

Estudiante: *El, siendo cónsul, derrotó por segunda vez a Suiza y después fue coronado emperador de Austria.*



Es decir, estableció una relación de tipo más usual entre las dos oraciones : unió el Rema de la primera oración con el Tema de la siguiente (Rema1-Tema2).

Veamos ahora un ejemplo de las dificultades que puede representar un párrafo con un grado aún mayor de complejidad, puesto que combina un desarrollo temático complejo, densidad de información y nominalizaciones como Tema. (Gráfico 11)

T: Pero los excesos posteriores de la Revolución, como las ejecuciones masivas en la guillotina y los actos para descristianizar a Francia, cambiaron las simpatías por la desconfianza y el rechazo. Además, muchos criollos, incluyendo precursores como Miranda y fray Servando, no eran partidarios de la igualdad; existía gran discriminación hacia Indios, negros y castas. La terrible sublevación de esclavos en Haití (1791) agudizó estos sentimientos y la desconfianza hacia la Revolución. Sin embargo, el proceso de Europa precipitó los acontecimientos y la cristalización de un pensamiento independentista.

Analicemos el desarrollo temático de este pasaje:

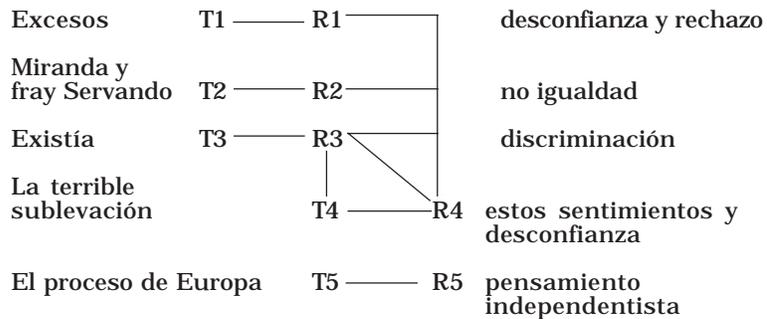


Gráfico 11

Las oraciones 1, 2, 3 y 4 se relacionan por sus Remas, pero no de forma claramente explícita, sino mediante nominalizaciones y una negación, formas mucho más exigentes para el lector. Los temas del párrafo son todos diferentes y entre ellos hay tres nominalizaciones (los excesos posteriores de la Revolución, la terrible sublevación y el proceso de Europa) que evocan fenómenos posiblemente alejados el uno del otro dentro del aura conceptual (Giordan, A. y De Vecchi, G. 1995) de los alumnos. La quinta oración está desvinculada al resto y en ella se afirma algo contrario a lo que se había afirmado hasta allí.

Veamos cuál fue la interpretación que dio la estudiante a este pasaje en la clase de Ciencias Sociales.

Estudiante: que hubo gran perjuicio en Francia debido... al tratar de quitar la religión que ellos tenían, que era el cristianismo. Entonces hubo mucho rechazo por las personas y habían personas que eran Miranda y fray Servando, no eran partidarios de la igualdad. Existía gran discriminación entre indios, entre castas, entonces eso agudizó mucho más los pensamientos de independencia al igual que en Haití, cuando ellos se sublevaron para con la fuerza que los regían. Ellos pensaron mucho más allá y hizo que esas personas no tuvieran un pensamiento ahí, que así como Haití se pudo liberar ellos también podían. Eso es lo que tratan de explicar, entonces ellos pensaron fue en independización para el país de España... de España.

Miremos que relaciones establece la alumna entre los fenómenos a que se refiere el texto.

1. el quitar la religión (cristianismo) en Francia produce rechazo y
2. Miranda y fray Servando no querían igualdad
3. Discriminación entre indios y castas produce pensamiento independentista
4. Liberación de Haití produce que ellos también podían independizarse

A diferencia del texto, en el cual las primeras cuatro oraciones explican eventos que se constituyeron en argumentos en contra del desarrollo del pensamiento independentista (los

excesos de la guillotina, el hecho de que Miranda y fray Servando no fueran partidarios de la igualdad, la discriminación hacia los indios y castas y la sublevación -con el consecuente aplastamiento- de la sublevación de Haití), la alumna considera que las primeras dos ideas sustentan el rechazo a la Revolución mientras que la tercera y cuarta oraciones son argumentos a favor de la independencia. Parece, entonces, que este desarrollo temático, en el cual se establecen relaciones distantes y complejas entre la información de oración y otra, sumado a otros factores, como la nominalización, y la densidad e incompletud de la información, le impide a la alumna acceder al mensaje que se quiere transmitir.

CONCLUSIONES

En conclusión, de acuerdo con las dificultades que pudimos identificar entre los alumnos, la escogencia temática es un factor que puede contribuir a la claridad y coherencia de los textos escolares y podría resultar un factor de ayuda para los jóvenes aprendices, el que los maestros detecten en los textos escolares los siguientes aspectos:

- aquellas oraciones en que hay un orden poco usual de los elementos de las oración, con el objeto de verificar si los alumnos comprenden adecuadamente el mensaje,
- aquellos pasajes en los que las oraciones comienzan por palabras o expresiones que se refieren a conceptos que se mencionan por primera vez, o que el estudiante no relacione con lo anterior, con el fin de reactivar conocimientos previos, suplir vacíos de conocimiento y sacar a la superficie la cohesión del fragmento.
- aquellos pasajes en los que es difícil determinar cual es la lógica conductora de la explicación para reconstruir con los alumnos los hilos cohesivos del texto, de tal manera que sean significativos y les permitan avanzar en su aprendizaje.

Por último, vale la pena destacar que el análisis del discurso del hablante en contextos reales en los cuales interactúe con el texto escrito de manera espontánea y natural, se constituye en un elemento complementario del análisis lingüístico de los textos que nos permite confirmar o descartar deducciones teóricas acerca de la dificultad o facilidad de un texto para su comprensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DANES, F. 1974: *Functional sentence perspective and the organization of the text. Papers on functional sentence perspective*. The Hague, Houton,.
- FRIES, P.H. 1981: On the status of theme in English : arguments from discourse. *Forum Linguisticum* 6 (1), 1-38 (reprinted in PETÖFI, J.S., and SÓZER, E. (eds), 1983, *Micro and Macro Connexity of Texts*. Hamburg: Helmut Buske, 116-52
- GIORDAN, A., Y DE VECCHI, G. 1995: *Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos*. 2da edición. Sevilla: Diada.
- HALLIDAY, M.A.K. 1994: *An Introduction to Functional Grammar* (2nd Edn.) London: Edward Arnold.
- MOSS ET AL. 1998: *La urdimbre del texto escolar: ¿por qué algunos textos resultan difíciles?* Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- THOMPSON, G. 1996: *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.

EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EN UN TALLER DE LECTURA
Y DE ESCRITURA PARA MAESTROS.¹

Luz Stella Castañeda N.²
José Ignacio Henao S.

Todos nos leemos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea para poder vislumbrar qué somos y dónde estamos. Leemos para entender, o para empezar a entender. No tenemos otro remedio que leer. Leer, casi tanto como respirar, es nuestra función esencial.

Alberto Manguel

INTRODUCCIÓN:

En otro artículo publicado recientemente habíamos expuesto parte de las experiencias que se recogieron en la primera etapa del “Taller de lectura y escritura”, que se dictó en el segundo semestre de 1998 en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, para estudiantes de Licenciatura de diferentes áreas. Ahora presentamos una síntesis de la experiencia completa, es decir, el análisis y las conclusiones de las seis pruebas de lectura que aplicamos al grupo experimental de la Facultad de Educación.

El curso taller lo dictó uno de los coinvestigadores del proyecto *La Lectura en la Universidad*, quien lo tomó de manera intencional, con el fin de medir el nivel de lectura y de escritura que tienen los estudiantes al ingresar al curso, de observar los cambios que se van operando en la medida en

1. Los resultados que se presentan en este artículo son parte de la investigación “la lectura en la universidad”, en la cual fueron coinvestigadoras también las profesoras Amparo Vallejo y Daniela Musialek.

2. Facultad de Comunicaciones Universidad de Antioquia,
Correo-E: selene@epm.net.co

que se avanza en el desarrollo del programa y de identificar los problemas que presentan los estudiantes en el proceso de interpretación y de producción de textos escritos.

Se seleccionó la Facultad de Educación, porque ésta tiene un interés especial para nosotros y para la sociedad, pues es allí donde se forman los maestros, que son los actores sociales que influyen de manera positiva o negativa en la educación de los niños y jóvenes de la región.

ASPECTOS BÁSICOS DEL PROGRAMA

Para elaborar el programa partimos de los conceptos de lectura y escritura que sustentan el trabajo. Definimos, entonces, la lectura como una actividad mental compleja de captación y grabación de datos, conceptos, sentimientos y emociones; en donde la función del lector es captar, ampliar, interpretar, confrontar, rechazar, compartir, resumir y reelaborar los conceptos que contienen los textos.

El planteamiento anterior implica que desde el primer día de clase el estudiante debe enfrentarse a la lectura de textos de diferente índole, buscando siempre la contextualización y la discusión sobre el contenido, las estructuras, el estilo y lenguaje de los textos.

Además, definimos la escritura como una actividad mental compleja que nos exige producir textos coherentes, cohesivos y adecuados. Actividad en la que la búsqueda del estilo propio, la autonomía, la precisión y la fluidez es el reto de cada día. Tal concepción sobre la escritura implica también que desde la primera clase el estudiante debe enfrentarse a la página en blanco. Partimos de una idea muy simple, pero que por simple no deja de ser válida: a leer se aprende leyendo y a escribir leyendo y escribiendo.

Como la situación socioeconómica y cultural de los estudiantes de la Universidad de Antioquia, en donde cerca del 75% de la población pertenece a los estratos dos y tres, hace que un gran número de ellos no tengan el bagaje cultural

y lingüístico necesario para leer y escribir tal como lo exigen la educación superior y la época, nosotros consideramos que en los cursos de lengua materna en general y, particularmente, en los talleres de lectura y escritura, nuestra labor es potenciar al máximo las habilidades de lectura y de escritura de los estudiantes y, para lograrlo, necesitamos que este curso sea un espacio abierto a la lectura y a la discusión de textos, a la escritura y a la revisión; por tanto, con el estudiante sólo se deben trabajar los elementos teóricos y metodológicos necesarios para la lectura de los textos y para la producción de escritos; por eso, el énfasis se hace en las prácticas discursivas y la teoría sólo se utiliza como una herramienta de trabajo para mejorar y precisar los procesos lectores y escriturales.

Objetivos

1. Mejorar la competencia lingüística del estudiante mediante la realización permanente de actividades de lectura y de escritura.
2. Lograr que el estudiante se apropie de los elementos teóricos y metodológicos para el manejo bibliográfico y para la presentación de informes orales y escritos, actividades que permanentemente se realizarán durante el curso.

Resumen del contenido

Como los ejes del curso son la lectura y la escritura, el contenido de éste se centra en la lectura y la escritura como procesos, haciendo énfasis en la lectura y la producción de diferentes tipos de textos: expositivo, narrativo, argumentativo y descriptivo. En la elaboración de los textos se enfatiza en las relaciones de cohesión y coherencia, en la estructuración de los distintos tipos de párrafos, en la estructuración de los diferentes tipos de textos, lo mismo que en la adecuación y la corrección. Como parte del proceso de lectura y de escritura, los estudiantes deben realizar un pequeño trabajo sobre un

tema relacionado con su carrera, siguiendo los pasos de un proyecto de investigación.

Metodología

Al iniciar cada clase se lee al grupo un texto corto y se hacen unos comentarios breves; en seguida, dos o tres estudiantes resumen oralmente, cada uno, ante los compañeros, un artículo reciente de un tema relacionado con su carrera; además, entregan al profesor el resumen escrito y la fotocopia del texto original con su respectiva referencia bibliográfica. En cada una de las sesiones de clase, el estudiante debe leer y escribir; y en la clase siguiente se evalúan, en forma conjunta con el grupo, las actividades realizadas, es decir, se comentan los textos y se analizan las estrategias que se aplicaron tanto en el proceso lector como en el de escritura; finalmente, se hacen sugerencias para mejorar estas prácticas. Con el fin de trabajar con textos completos y actuales se utilizan artículos de prensa y de revistas; también se utilizan libros y videos. El proceso de interpretación y el de producción textual es cooperado, es decir, se comparte con los compañeros, para hacer de la lectura y la escritura un proceso colectivo y no individual y solitario.

Experiencia

Se realizaron seis pruebas de lectura y dos de escritura. Tres de lectura y una de escritura al iniciar el semestre y al finalizarlo, con el objeto de determinar el nivel de lectura y de escritura con que ingresan los estudiantes a la Universidad y con qué nivel terminan el curso de lengua materna.

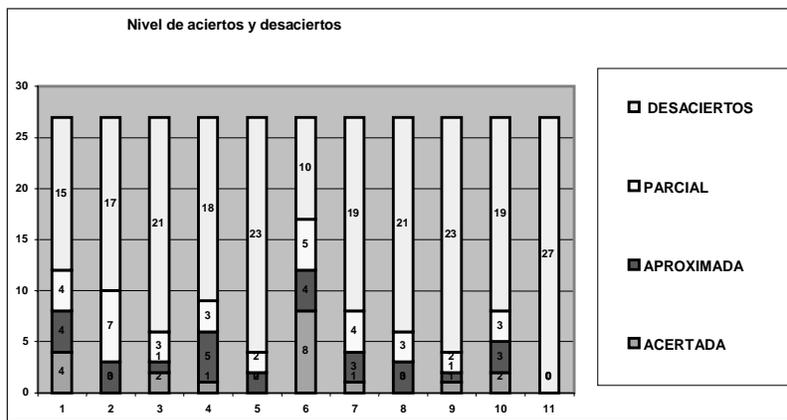
El primer cuestionario de lectura se realizó sobre un texto argumentativo de carácter político, “La Soledad de América Latina”, discurso que Gabriel García Márquez pronunció en Estocolmo en 1982, cuando recibió el premio Nobel de Literatura. A los estudiantes se les pidió que leyeran el texto mencionado y que respondieran un cuestionario con preguntas abiertas.

Análisis de las respuestas del primer cuestionario

Al analizar las respuestas, clasificamos como acertadas aquellas que están completas, claras y precisas. Clasificamos como aproximadas aquellas respuestas que se acercan a la esperada, pero que les falta algún dato importante o no son muy precisas y clasificamos como parciales, aquellas que aciertan, más o menos, en un 50% de la respuesta esperada.

Al revisar el conjunto de respuestas encontramos que el nivel de acierto es muy bajo, de 297 respuestas posibles sólo 84 respuestas (28.3%) tienen algún nivel de acierto. Veamos la gráfica:

Gráfica número 1



Sólo 19 respuestas son acertadas y equivalen al 6.4%; apenas 29 respuestas, el 9.8%, se aproxima a la respuesta esperada y 36, el 12.1%, son respuestas parciales. Esto nos indica la existencia de un problema de comprensión bastante grande entre el grupo de estudiantes. En este caso es más preocupante la situación, porque la mayoría de los integrantes del grupo son personas maduras, muchas con estudios universitarios anteriores a la carrera que están cursando

actualmente, inclusive hay dos con carreras ya terminadas; y como ya se había dicho, varios son maestros en ejercicio.

Al analizar los niveles de desacierto comentaremos las posibles causas de este déficit de lectura. Aunque el cuestionario presenta algunas preguntas de difícil acierto, por cuanto se refieren a hechos históricos ocurridos hace algunos años, la mayoría de las respuestas esperadas tiene su referente en el mismo texto. El mayor número de desaciertos (74 respuestas) corresponden al simple comentario, a paráfrasis o a repetición de partes del texto, sin darle un sentido coherente a la respuesta.

En el nivel de desacierto, el segundo caso más frecuente es la invención de la respuesta (56 respuestas inventadas). Este caso nos parece que revela una costumbre muy arraigada en la educación colombiana, tratar de acertar sin tener la información precisa, se contesta al azar, sólo para obtener una nota, método que no garantiza un proceso de conocimiento sólido. Es todavía más contradictorio en este ejercicio, porque los estudiantes sabían que no había ninguna calificación que pudiera influir en el promedio de la nota final. El único objetivo era identificar los aciertos y los problemas de lectura que presentan los estudiantes, con el fin de proponer los cambios necesarios para solucionar este tipo de dificultades.

El tercer caso, según la frecuencia, se dio en la ausencia de respuestas (54 preguntas sin responder). La mayoría de las preguntas sin respuesta corresponden a las dos últimas del cuestionario, lo que nos hace pensar que posiblemente una de las causas es la falta de tiempo, por la lentitud para leer y para contestar, lo que también indica que los estudiantes tienen dificultades para la comprensión y la elaboración de las respuestas.

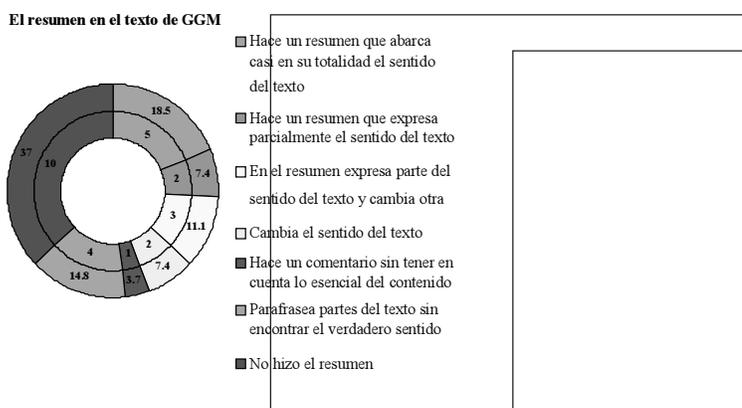
Muchos de los que no respondieron, respondieron a medias, inventaron la respuesta, parafrasearon partes del texto o lo repitieron sin darle un sentido coherente, lo hicieron porque, precisamente, carecían de conocimientos previos y de la capacidad para inferir; además, porque se les dificulta relacionar las partes del texto, porque hacen una lectura

literal y fragmentada, no global como la que se requiere para la comprensión de cualquier texto. Más adelante retomaremos este asunto cuando analicemos la lectura del texto científico y del literario.

El resumen

La pregunta número 12 del cuestionario sobre el texto de García Márquez se analiza de manera independiente, porque corresponde a un aspecto muy importante del proceso lector. En la elaboración de un buen resumen se condensa una de las principales etapas del proceso lector, la comprensión del contenido global del texto; para lo cual se requiere la integración de los diferentes tipos de sentido: literal (denotativo), implícito (connotativo e inferencial) y complementario (conocimientos previos o consultados para lograr captar el contenido del texto).

Gráfica número 2



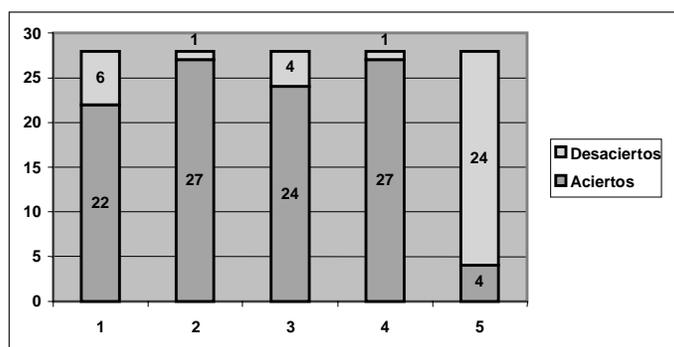
Era imposible que con el nivel de comprensión del texto que demostraron los estudiantes al responder las preguntas del cuestionario, fueran capaces de hacer un buen resumen. Los datos de la gráfica No. 2 corroboran esta afirmación. De todo lo anterior se concluye que los estudiantes no poseen un bagaje

cultural y lingüístico adecuado para la lectura del texto argumentativo de carácter político ni para elaborar resúmenes.

Segundo ejercicio

La prueba número dos sobre un texto científico, El poder de los genes, la realizaron 28 estudiantes. En la gráfica número tres se condensan los resultados de las cinco preguntas de selección múltiple, que indagan sobre el contenido del texto, y en la número cuatro, los datos correspondientes al resumen.

Gráfica número 3

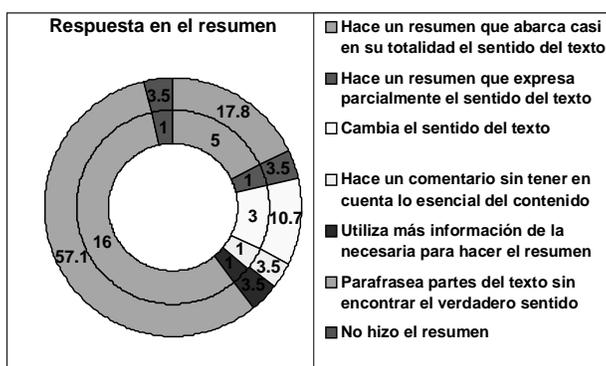


Aparentemente los datos muestran un buen desempeño de los estudiantes en la lectura de este texto, pero al analizar las preguntas y las respuestas, encontramos que las cuatro primeras preguntas tienen un nivel de dificultad bajo, porque la respuesta se encuentra de manera evidente en el texto. Esto explica el porcentaje alto de aciertos. En cambio, en la pregunta número 5, la respuesta se encuentra distribuida en distintas partes de un mismo párrafo y, por esto, exigía mayor habilidad para leer. El alto porcentaje de desacierto, (85.7%), en este caso, demuestra las dificultades de lectura que presentan los estudiantes de la Facultad de Educación, aun en un cuestionario de selección múltiple con preguntas que se refieren a significados literales. Los desaciertos en las

cuatro primeras preguntas pueden explicarse por la falta de atención, pues las respuestas son evidentes, no exigen relacionar partes del texto, ni inferir.

EL RESUMEN

Gráfica número 4



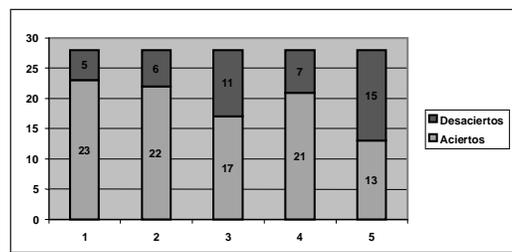
El resultado de la pregunta número 5, con un porcentaje tan alto de desaciertos, y el resultado del resumen, en donde no hubo ningún acierto y apenas cinco se aproximaron a la respuesta correcta y el 57.1 % sólo lograron parafrasear partes del texto, nos demuestra que no captaron la esencia del escrito, ni han desarrollado la habilidad para resumir ni para captar el sentido global del texto, porque captan las ideas de manera fragmentada y no han desarrollado estrategias de lectura para relacionarlas.

Tercer ejercicio

Los resultados de este tercer ejercicio, sobre un texto narrativo, el cuento El baldío de Roa Bastos, muestran un mayor número de aciertos que de desaciertos; pero si los comparamos con los del texto anterior, el resultado total indica que hay ocho desaciertos más. Como se trataba de un texto en donde predomina el significado implícito, tuvieron mayores

dificultades para descubrir las respuestas, porque había que inferirlas. Especialmente en las preguntas 3 y 4, que exigen mayor habilidad de inferencia. En este caso se corroboran las deficiencias en lectura, que ya hemos comentado y que pueden apreciarse en la siguiente gráfica:

Gráfica número 5



Resumen

A diferencia de los otros dos textos, el nivel de acierto en el resumen del escrito literario aumentó considerablemente, tal vez por la experiencia acumulada durante la vida escolar en este tipo de lectura. Sin embargo, la respuesta mayoritaria es la paráfrasis de partes del texto, sin encontrar el verdadero sentido.

Gráfica número 6



CONCLUSIONES DE LAS PRUEBAS INICIALES

En términos generales, los resultados de las tres primeras pruebas de lectura, que realizamos en el Taller de Lectura y Escritura con un grupo de la Facultad de Educación, indican que:

1. La mayoría de los estudiantes captan con facilidad las ideas que en los textos se expresan en forma literal y de manera evidente.
2. Cuando la respuesta exige relacionar partes del texto, aunque aparezcan en forma literal, tienen dificultades para encontrarlas.
3. Un alto porcentaje de los estudiantes demuestra poca habilidad para captar los significados implícitos y para inferir el sentido del texto.
4. Presentan menos dificultades para responder preguntas de selección múltiple que para responder preguntas abiertas.
5. Los resultados permiten ver que para este grupo de estudiantes, el texto más difícil de leer es el político y el menos difícil el literario.
6. En general, los estudiantes tienen mucha dificultad para captar el sentido global del texto, por lo tanto, en su proceso de lectura predomina la lectura fragmentada.
7. El problema de lectura más acentuado que encontramos es la poca habilidad para elaborar resúmenes, quizás, debido a los problemas de comprensión y al desconocimiento de una técnica adecuada para resumir.

Cuarto ejercicio

El cuarto ejercicio se realizó sobre el texto *“La democracia a pesar de todo”*, del escritor y político nicaragüense Sergio Ramírez. Se seleccionó este texto, porque aborda la problemática política y económica actual de América Latina.

Resultados del cuarto ejercicio

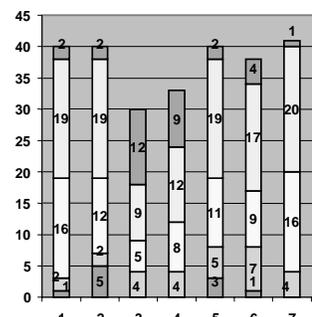
Gráfica No. 7



Para este ejercicio los estudiantes tuvieron una hora, porque el texto es más corto que el de La Soledad de América Latina y porque sólo se formularon diez preguntas, y la del resumen es de selección múltiple, por lo tanto, exigía menos trabajo.

A diferencia de ejercicio inicial, donde sólo el 28.3% tuvo algún nivel de acierto, en el cuarto se aumentó en forma considerable, pues el 84.12% presentó algún nivel de acierto. De todas maneras, los niveles de acierto en la respuesta esperada siguen siendo bajos, con un 13.2%; se aproximó a la respuesta esperada un 19% y respondió en forma parcial el 48.1%. Aunque se mejoró en todos los porcentajes de acierto (los iniciales fueron de 6.4, 9.8 y 12.1 respectivamente); de todas maneras, la mejoría más notoria corresponde a la comprensión parcial del texto, en la cual el aumento fue significativamente alto, al pasar de un 12.1% a 48.1%. Estos datos nos indican que aún hay que trabajar mucho más para mejorar los procesos de comprensión lectora, porque los estudiantes siguen demostrando limitaciones para comprender los textos, cuando los cuestionarios son de preguntas abiertas y exigen reflexionar sobre las preguntas y las respuestas.

Al analizar algunas de las respuestas y los posibles desaciertos vamos a encontrar situaciones similares a las detectadas en los primeros ejercicios, sobre todo, en el



argumentativo de carácter político. Pero es importante resaltar que en las respuestas desaparecieron casi en su totalidad las estrategias de lectura más comunes que presentaban los estudiantes al iniciar el semestre, como son la paráfrasis descontextualizada, la invención de la respuesta o la ausencia de la misma; y desaparecieron por completo la distorsión de la respuesta por prejuicios políticos y el uso del fragmento más cercano a la palabra clave de la pregunta, sin que tenga una relación coherente con ésta. Otro aspecto en el que se mejoró bastante fue en la claridad y precisión de las respuestas. Este aspecto lo analizaremos en otro momento de la investigación, porque tiene que ver con la redacción.

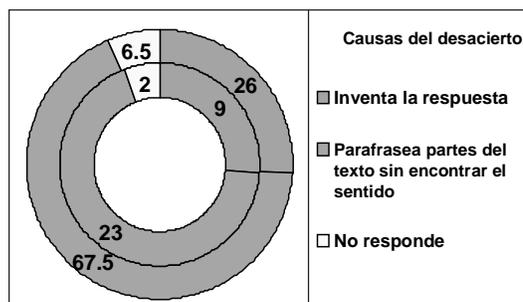
Tampoco podemos afirmar que la totalidad de la mejoría haya sido producto del Taller de Lectura y Escritura, pues nosotros no podemos determinar el porcentaje de aciertos debidos al grado de dificultad de los textos ni a la capacidad para complementarlos, ya que los conocimientos previos pueden variar de una lectura a otra, tanto desde el punto de vista individual como grupal. También, debemos tener en cuenta todo el acervo cultural y lingüístico aportado por las otras asignaturas y por el mismo ambiente cultural de la Universidad. Pero es indudable, como lo reconocieron los estudiantes al finalizar el semestre, que el curso les aportó teorías, técnicas y estrategias que mejoraron sus aptitudes para la lectura y la escritura; además, eliminaron, casi en su totalidad, muchas de las estrategias inadecuadas que traían del bachillerato.

En las respuestas que exigían realizar algún tipo de inferencia, como las correspondientes a las preguntas tres, cuatro, seis y siete, sólo hubo una respuesta acertada. En cambio, en la número ocho, que se respondía de manera literal, (era como hacer una lista de mercado), diez respondieron en forma acertada; otros diez se limitaron a copiar una parte de la respuesta y sólo uno desacertó. También es interesante observar como en las respuestas a las preguntas tres y cuatro, que requerían captar el significado implícito, se acumuló el

mayor número de desaciertos, veintiuno entre las dos, equivalente al 56.7% del total de los mismos.

Aunque se mejoró en la comprensión del texto argumentativo de carácter político, sigue siendo una realidad poco comprendida y para la cual presentan serios problemas de interpretación, debido a la falta de una formación cultural y política, que les permita leer de manera adecuada este tipo de textos, en donde predomina el significado implícito. Además, frente al texto político el lector asume una posición de identidad o de rechazo, lo cual distorsiona la comprensión. Por eso, es importante formar en el estudiante la capacidad para diferenciar interpretación y comprensión, pues sólo a partir de ésta se puede generar la primera. La siguiente gráfica nos muestra de manera más precisa los desaciertos:

Gráfica No. 8



El resumen

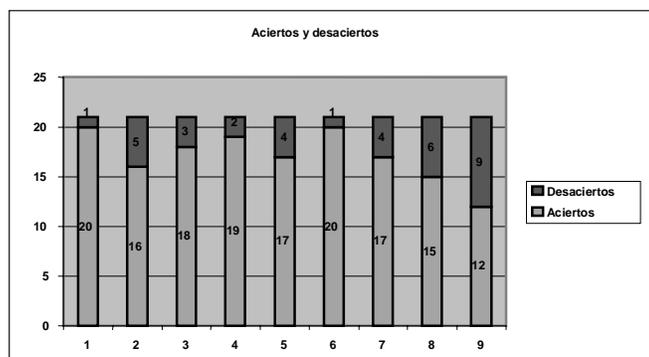
Como la dificultad para resumir, en especial, del texto argumentativo de carácter político, fue el problema de mayor trascendencia en las primeras pruebas, queríamos verificar si obedecía a estrategias de lectura inadecuadas, como la de responder sólo a través de pruebas tipo test. Por eso, no se les propuso elaborar el resumen sino seleccionar la respuesta más precisa entre cuatro opciones. Los resultados fueron: 17 aciertos y 4 desaciertos. Esto nos indica que la dificultad para resumir es producto de la dificultad para elaborar las ideas,

integrarlas y redactarlas en forma coherente. Lo anterior puede estar motivado por las evaluaciones de selección múltiple que predominan en la educación secundaria y aun en la universidad, lo que convierte al estudiante en un ser con capacidad de memoria, pero muy poco analítico y con dificultades para inferir; además, con poca habilidad para darle coherencia y cohesión a las respuestas escritas que requieran un poco de argumentación. Al examinar los resultados del resumen de las dos pruebas restantes, vamos a encontrar que mejoraron en la precisión y la claridad para presentar las respuestas, pero, siguen con la dificultad para encontrar la macroproposición.

Quinto ejercicio

El ejercicio número cinco se realizó con el texto de divulgación científica, publicado en la prensa, *El clima al calor del mar*. Veamos algunos resultados:

Gráfica No. 9

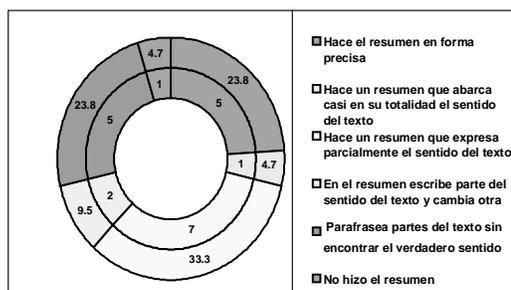


En términos generales, el nivel de acierto en los textos científicos sigue siendo alto, porque las preguntas se refieren a sentidos literales, pero se les dificulta acertar en la respuesta cuando ésta requiere que el lector infiera, como ocurre con las preguntas dos, tres, cinco, siete y ocho. El porcentaje relativamente alto de desaciertos en la pregunta nueve está

motivado porque se les pidió que señalaran la idea central del artículo, entre cuatro opciones. Un gran porcentaje lee de manera fragmentada, inclusive textos de una relativa sencillez como el que se escogió para este ejercicio. Aunque si se compara con la prueba inicial sobre el texto científico, se mejoró en el uso de estrategias para leer, siguen presentando dificultades para hallar la respuesta esperada, aun en cuestionarios de selección múltiple. Hubo respuestas que indicaban que no seguían el sentido global del texto, pues respondían que el hombre debe su existencia a un raro período de estabilidad en el clima de la tierra; pero más adelante contestaban que el clima de la tierra nunca ha sido estable.

El resumen

Gráfica No. 10



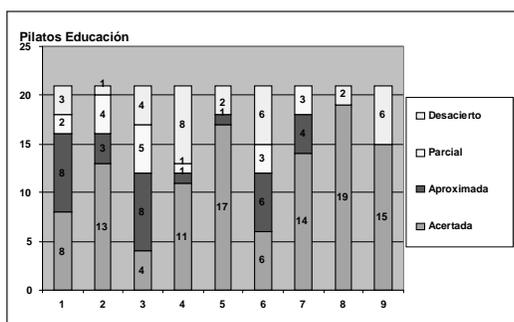
El avance en la elaboración del resumen del texto científico demuestra que los estudiantes asimilaron algunas de las estrategias para su elaboración. Es bueno recordar que ninguno de los sujetos elaboró en forma precisa el resumen en el texto inicial. El resultado más revelador de este cambio corresponde al parafraseo descontextualizado, ya que en el ejercicio inicial el 57.1% utilizó esta estrategia errónea, en cambio, en el ejercicio final, apenas el 23.8% siguió utilizando el parafraseo sin relación de coherencia con la macroproposición. Pero, de todas maneras, en la comprensión

de lectura el resultado mayoritario corresponde al resumen parcial.

Sexto ejercicio

En este último texto, narrativo, El Credo de Pilatos (Karel Capek) se cambió la mayor parte del tipo de pregunta en relación con la pruebas inicial, pues sólo se hicieron dos de selección múltiple y ocho abiertas, incluyendo la del resumen. Veamos los resultados:

Gráfica No. 11



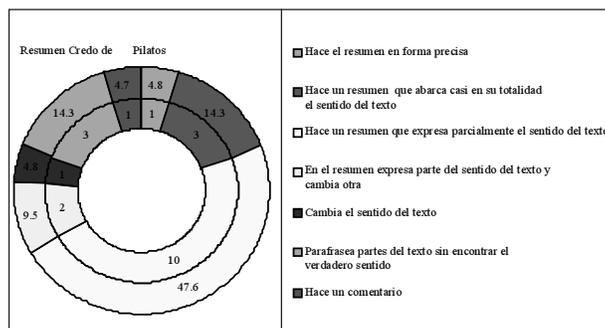
Para analizar los resultados es necesario tener en cuenta, como ya se dijo, que las dos primeras preguntas eran de múltiple escogencia. De éstas se tomaron dos opciones: acertó, no acertó. En la primera pregunta hubo 19 aciertos y dos desaciertos; en cambio, en la número dos acertaron quince y no acertaron seis. Aunque las respuestas tenían más o menos la misma dificultad, la segunda exigía un poco más de reflexión, por cuanto no se encuentra en un solo bloque textual en el escrito, lo que sí ocurre con la primera. Si comparamos los resultados de estas dos preguntas con los de la prueba inicial, encontramos un nivel de aciertos mucho mayor (68.6% en el inicial, 85.7% en el final).

De las ocho preguntas restantes siete eran abiertas, para que construyeran las respuestas y la diez era la elaboración del resumen, que se analiza aparte. De todas maneras es

interesante constatar que los sujetos tuvieron un nivel de acierto muy alto en comparación con textos similares como el argumentativo de carácter político, tanto en el inicial como en el final. El 49.65% acertó, el 21.08% se aproximó a la respuesta esperada y el 12.24% contestó en forma parcial. Si consideramos que el margen de error entre la respuesta acertada y la aproximada no es muy grande y corresponde más bien cuestiones de redacción y de precisión, podemos afirmar que el nivel de acierto mejoró bastante de la etapa inicial a la final, pues el 70.74% demostró un nivel de lectura alto. De todas maneras, los estudiantes siguen ligados a la lectura literal, fragmentada, como lo vamos a ver al analizar las respuestas 5 y 8, lo mismo que el resumen. Las respuestas a las preguntas 5 y 8 requieren una reflexión sobre el texto, inferir la macroproposición y relacionar distintas partes. Es importante resaltar que las diferencias en las respuestas entre la selección múltiple y las preguntas abiertas no fueron tan grandes como esperábamos, lo que nos indica que los estudiantes mejoraron en el uso de estrategias de lectura y en la construcción de las respuestas, ya que redactaron con mayor precisión las mismas.

En la gráfica puede verse que los estudiantes lograron más éxito en la elaboración de resúmenes, porque aprendieron nuevas estrategias y depuraron las que ya aplicaban. Sin embargo, la mayoría no alcanzó a hacer el resumen esperado, tal vez por la complejidad del texto que se seleccionó para el ejercicio, pues aunque es un texto de carácter literario, presenta una ficción sobre la verdad, lo que exige inferir, seguir de una manera detallada el proceso de argumentación y captar el sentido global, lo mismo que mantener muy claras las ideas de los personajes presentes en el diálogo. Los resultados de esta prueba dejan en evidencia varios aspectos importantes con respecto a las estrategias de lectura utilizadas por los sujetos.

Gráfica No.12



1. Los prejuicios políticos y religiosos no influyeron en las respuestas.
2. Eliminaron las respuestas con fragmentos descontextualizados, localizados cerca de las palabras claves de las preguntas.
3. Respondieron casi la totalidad de las preguntas, pues sólo un estudiante dejó de responder una pregunta.
4. Aunque mejoraron considerablemente en la comprensión del texto, la paráfrasis descontextualizada fue el desacierto más común, con el 10.8%. Pero en una proporción mucho menor que en las pruebas iniciales.
5. Solamente se encontraron ocho respuestas inventadas, el 5.4%.

RESULTADOS FINALES DE LA EXPERIENCIA

Teniendo como base la propuesta que diseñamos para el curso y los resultados de los ejercicios iniciales de comprensión de lectura, se desarrolló el Taller de Lectura y de Escritura. Al evaluar con los estudiantes los resultados del curso, plantearon que mejoraron la redacción y la comprensión lectora, que los avances de todos los alumnos fueron importantes; pero un solo curso no alcanza para solucionar los vacíos y la falta de estrategias para leer, por lo tanto, proponen ampliarlo. Este fue el logro más importante del curso, despertar el interés de trabajar más en la producción e interpretación textual.

CONCLUSIONES FINALES

- La habilidad para resumir es el indicador más preciso de la capacidad de lectura de una persona, por esto, debemos preocuparnos por desarrollar en los estudiantes las habilidades y las estrategias necesarias para leer y resumir todo tipo de textos, especialmente aquellos relacionados con su área de estudio.
- Aunque se considere que los estudiantes ingresan a la universidad con los niveles de lectura y de escritura necesarios para resumir y para un buen desempeño académico, la realidad muestra que la mayoría tiene dificultades y que, por lo tanto, requiere un trabajo especial en este campo.
- Las mayores dificultades que presentan los estudiantes están relacionadas con la falta de estrategias de lectura para comprender el sentido global del texto y para construir su sentido, porque no están formados para inferir, ni tienen el bagaje cultural necesario para complementar la información.
- La complejidad de los textos y el manejo de conocimientos previos inciden en los resultados. Es necesario, entonces, capacitar a los estudiantes en la lectura de textos de diferentes niveles de complejidad y buscar estrategias que les permitan adquirir una amplia formación en los temas de su carrera.
- Un acompañamiento adecuado durante un semestre permite solucionar parte de las dificultades que traen los estudiantes al ingresar a la universidad y mejorar el uso de estrategias lectoras y, en especial, las relacionadas con la inferencia y con la elaboración de resúmenes; pero se requiere un trabajo más intenso para eliminar los problemas en este campo, por esto, creemos que un curso de lengua materna no es suficiente para formar a los estudiantes como lectores autónomos y eficientes.

Propuestas

1. Intensificar la lectura de textos con predominio del significado implícito, para lograr el desarrollo de habilidades para inferir.
2. Trabajar con preguntas que obliguen al estudiante a relacionar las diferentes partes del texto, o sea, para que realicen una lectura global y no fragmentaria.
3. Incluir en los programas de lengua materna el trabajo con el resumen, con base en un enfoque teórico y metodológico sólido y no en la simple intuición. Recomendamos la teoría que T. A. Van Dijk presenta en su libro *la Ciencia del Texto*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTELHEIM, BRUNO Y ZELAN, KAREN. (1983) *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo.
- CASSANY, DANIEL. (1989) *Describir el Escribir*. Barcelona: Pais.
- (1993) *Reparar La Escritura*. Barcelona: Graó.
- (1993) *La Cocina de la Escritura*. Barcelona: Graó
- (1999) *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós
- CASSANY, DANIEL. LUNA, MARTA. Y SANZ, GLORIA. (1997) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- CASTAÑEDA N., LUZ STELLA Y HENAO S., JOSÉ IGNACIO. (1995) *La lectura en la Universidad*. Medellín: U. de A.
- CASTAÑEDA N., LUZ STELLA, HENAO S., JOSÉ IGNACIO Y PUIG F., JULIO. (1986) *Clase social y lenguaje (investigación en Bachilleres de Medellín)*. Medellín, Universidad de Antioquia.
- CASTEDO, MIRTA LUISA. "Construcción de lectores y escritores". En: *Lectura y Vida*. Buenos Aires, Vol. 16, No. 3 (septiembre de 1995), p.5-25.
- CERLAL. *Los Escolares y la Lectura*. (1983) Santafé de Bogotá: Kapeluz.
- DÍAZ, ÁLVARO. *Aproximación al texto escrito*. (1995) Medellín, U. de A.
- DUBOIS, MARÍA EUGENIA. "Lectura, escritura y formación docente". En: *Lectura y Vida*. Buenos Aires, Vol. 16, No. 2 (junio de 1995).
- FUNDALECTURA. (1997): *Memorias del Tercer Congreso Nacional de Lectura*. Santafé de Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.
- GONZÁLES VALDÉS, AMÉRICA. *Desarrollo de la creatividad, pensamiento y el aprendizaje a través de la ciencia ficción* (1996) La Habana: Prycrea.
- JOLIBERT, JOSETTE. "Formar niños lectores, productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada". En: *Lectura y Vida*, Buenos Aires, Vol. 12, No. 4, (Dic. 1990) p. 80-87.
- LECTURA, DEMOCRACIA, DESARROLLO. *Memorias del primer congreso nacional de lectura* (1993) Santafé de Bogotá: Fundalectura.

- LOMAN G., MA. ISABEL. Un modelo para evaluar la comprensión de la lectura. En: *Desde el Sur, Humanismo y Ciencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, año I No. 3, dic de 1995, pp44-48.
- MARTÍNEZ, MARÍA CRISTINA. *Análisis del discurso* (1994) Cali, Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- MARTINEZ, MARÍA CRISTINA. Compiladora (1997) *Los Procesos de la Lectura y la Escritura*. Cali, Editorial Universidad del Valle.
- PARDO ABRIL, NEILA GRACIELA. «Procesos Textuales: En busca de calidad en la enseñanza del español». En: *Lenguaje*. Cali: No.22, agosto de 1995, pp68-79
- PARODI, GIOVANNI. (1999) *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- PERONAR T, MARIANNE Y OTROS. *Comprensión de textos escritos* (1997) Santiago de Chile. Andrés Bello.
- QUINTERO, NUCHA Y OTROS. *A la hora de leer y escribir textos*. (1994) Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- STEINER, GEORGE. «El Lector no Común». En: *Revista Universidad de Antioquia*. No. 250, octubre diciembre de 1997, pp 25-37
Pasión Intacta (1997) Santafé de Bogotá: Siruela-Norma.
- TORO A., JOSÉ BERNARDO. "La calidad de la educación universitaria y el desarrollo de una tradición de escritura y lectura". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Vol. 2, No. 5, (oct-ene. 1990-1991), p.111-153.
- VAN DIJK, TEUN A. (1984): *La Ciencia del Texto*. Barcelona, Paidós.